

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

JAQUELINE LEITE VAZ DE BARROS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ**

Maceió – AL  
2010

JAQUELINE LEITE VAZ DE BARROS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ**

Dissertação de Mestrado apresentada  
para a defesa ao Programa de Pós-  
graduação em Educação Brasileira,  
Centro de Educação, Universidade  
Federal de Alagoas.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos

Orientadora: Profa. Dra. Neiza de  
Lourdes Frederico Fumes

Maceió – AL  
2010

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale**

B277f Barros, Jaqueline Leite Vaz de.  
A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió / Jaqueline Leite Vaz de Barros. – 2010.  
201 f. : il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 176-184.  
Apêndices: f. [185]-189.  
Anexos: f. 190-201.

1. Rede pública de ensino – Maceió (AL). 2. Inclusão escolar. 3. Educação continuada. 4. Professores – Formação. I. Título

CDU: 37.01.31 (813.5)

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

"A Formação Continuada de Professores na perspectiva da Educação  
Inclusiva no Município de Maceió"

## JAQUELINE LEITE VAZ DE BARROS

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de outubro de 2010.

Banca Examinadora:



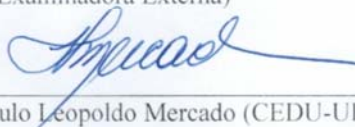
---

Profª. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (CEDU-UFAL)  
(Orientadora)



---

Profª. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (UNESP-BAURU)  
(Examinadora Externa)



---

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (CEDU-UFAL)  
(Examinador Interno)

Dedico aos meus pais Jeronimo e Eliane, por serem meus fiéis e incansáveis incentivadores de meu crescimento profissional. Sou fruto da sabedoria deles, que por força do destino proporcionaram meu nascimento dentro de uma escola inclusiva ao vivo e a cores.

Às minhas companheiras irmãs Jeane e Jeanine, por sempre estarem por perto compartilhando as vitórias alcançadas. A uma princesa chamada Sofia que nasceu paralelamente a este trabalho para engrandecer o amor familiar que existe entre nós.

Ao Williams, pela sua compreensão e estímulo diário. Seu incentivo constante valeu à pena! Fico feliz em saber que escolhi uma pessoa certa que está sempre na torcida do meu sucesso.

Obrigada por vocês serem a inspiração da minha vida!

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, o meu maior companheiro e força de inspiração para o nascimento deste trabalho. Obrigada por escutar minhas preces (em altas madrugadas) e mostrar que És maior que todos os problemas vivenciados nesse período. Minha gratidão será eterna!

Em especial aos meus pais que foram meus mestres ao trilharem e investirem em meu conhecimento. Agradeço ao meu “papito” por ser meu digitador oficial das citações lidas; a minha “mami” que estava ao meu lado 24 horas para apoiar e dar coragem ao meu cansaço físico e mental, mas também para fazer uma comidinha especial para eu ter forças e conseguir continuar.

Agradeço a colaboração da minha irmã Jeanine, que sempre reservava um tempo para ler e corrigir minhas produções. Agradeço a minha irmã Jeane, que sempre esteve por perto e sem querer interromper perguntava: “posso falar?” ou “está ocupada?” Também agradeço a minha afilhada Sofia que sempre que via a tia no computador queria ficar me ajudando, nem que fosse no seu computador de brinquedo.

Um agradecimento especial ao meu companheiro Williams que sonhou junto comigo a conclusão deste trabalho. Obrigada por compreender nossos momentos de lazer reduzidos, meu cansaço nos fins de semana e por esperar o mestrado chegar ao término... para a gente casar!

À minha grande e unida família, que presenciam diariamente a garra que tenho para vencer na vida. Obrigada por tudo e, principalmente, por compreender os momentos de ausência em encontros familiares.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neiza de Lourdes Frederico Fumes, por ter partilhado seus ensinamentos, dicas e orientações a favor da construção de uma educação para todos. Fico feliz em comungar de seu mesmo sonho e ser mais uma aliada em prol da inclusão. Agradeço pela sua compreensão, colaboração e apoio para concretizar esta dissertação, principalmente pelos momentos de escuta e lágrimas caídas para compreender fatos vividos ao longo do mestrado.

À banca examinadora que avaliou esta dissertação. Ao Luís Paulo Mercado, por ser um professor referência para todos os educadores que querem seguir a vida acadêmica. À profª Vera Capellini, por defender e pesquisar ações em prol da Educação Inclusiva. Agradeço a paciência e orientações dadas por eles quando feita a leitura de todas as linhas e entrelinhas deste trabalho.

Sou grata pela disponibilidade concedida pela SEMED para que eu pudesse realizar esta pesquisa, em especial atenção a todos os integrantes do Departamento de Educação Especial. Agradeço a colaboração partilhada por Jorge, Olindina, Michellyne, Marluce e por Maria Clara.

Gratidão especial ao grupo de professoras participantes desta pesquisa, sem vocês não seria possível a realização deste estudo. Agradeço a disponibilidade em partilhar os pontos de vista em relação ao processo de formação vivenciado. Através da escuta pedagógica e da convivência com vocês conseguimos revelar informações importantes e também estabelecer um elo de amizade profissional.

Agradeço a Deus por me presentear com uma amizade verdadeira, honesta e companheira ao longo de todo o curso de Mestrado. O mestrado acabou, mas uma amizade permanecerá! Quero agradecer os laços afetivos construídos junto a minha amiga Tarciana Lopes e Silva, esta que vivenciou os mesmos desafios, pesquisou junto comigo os segredos da formação continuada de professores e juntas almejamos continuar colaborando com a proposta da inclusão. Nossa telepatia foi além dos limites, já que diariamente nos falávamos.

De forma colaborativa quero agradecer a equipe do NEEDI-UFAL (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade) por ter descoberto nos nossos encontros semanais um espaço para troca de experiências, partilha de conhecimentos e saberes, mas também um local de convivência com pessoas diferentes que pensam e sonham com uma sociedade inclusiva. Em especial, agradeço ao trio TAJARA (Tatá, Jaque e Rafa), grupo criado pela constante aproximação nas disciplinas do mestrado.

À equipe da Família Brinquedoteca que é o meu alicerce e ponto inicial para lutar contra todos os preconceitos diante do ensino inclusivo para alunos com necessidades educacionais especiais. Agradeço também às pessoas que trabalham comigo na UNCISAL e

na Escola Municipal Edécio Lopes que presenciaram meu esforço para terminar o mestrado. As palavras de apoio dos alunos da EJA foram fonte de estímulo e garra para continuar na batalha.

Aos meus amigos (em destaque Daniel Voss) e amigas que entenderam a minha distância e dedicação exclusiva para concretizar mais uma vitória em minha vida com abdicação do tempo de lazer.

Para não esquecer de agradecer em específico alguém, incluo de forma coletiva as pessoas que constantemente estavam querendo saber informações de como andava minha dissertação: minha sogra, meu sogro, meus cunhados, minha cunhada, pessoal do trabalho, alunos, amigos e parentes.

Por fim, quero agradecer de forma especial a: Maísa, Ana Rita, Dayse, Valdelúcia, Lílian, Sarita, Ivanderson, Aristóteles, Márcia Lúcia, Alessandra, Júlia, Kátia, Cris, Clésia e outros amigos que me auxiliaram na organização desse meu trabalho oferecendo dicas, orientações e até mesmo uma palavra de estímulo ou a reserva de um tempo para escutar os clamores do processo de ser mestranda. Desculpa por ter solicitado socorro inúmeras vezes!



[...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

[...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

[...] Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade.

[...] Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente!’ ou são ‘nativos inferiores?’

[...] Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

[“...] Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

(Trechos extraídos de o Diálogo de Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido, 1987)

## RESUMO

Este estudo analisa o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada, desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Educação da cidade de Maceió, na perspectiva da Educação Inclusiva. Os pressupostos teóricos de Ainscow (1995); Stainback (1999); Carvalho (2003); Mantoan (2004) revelam a necessidade de superar a cultura pedagógica da indiferença, mostrando que é imprescindível pesquisar o movimento de inclusão escolar para aprender a ter outro olhar acerca dos alunos com deficiência. A formação continuada é uma forma de disseminar essa proposta da inclusão a fim de que todos os professores compreendam a importância da diversidade na escola. Para a realização deste estudo de caso adotamos a abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental, as entrevistas, os questionários e as observações registradas no diário de campo. As professoras participantes da pesquisa foram acompanhadas desde o primeiro encontro da formação até o final e participaram de diferentes modos da pesquisa. O material gerado foi agrupado em três eixos, considerando o momento inicial do curso, o intermediário e o final da formação. Os resultados obtidos demonstraram que no início da formação havia uma grande expectativa por parte das professoras e que o motivo que as levou a procurar a formação foi por terem alunos com deficiências em sala de aula e sentirem necessidade de aprender a trabalhar com eles. Na fase intermediária da formação, parte das entrevistadas revelou que as suas expectativas em relação a formação estavam sendo atendidas e apontaram como ponto positivo a aquisição de novos conhecimentos e como ponto negativo a ausência de experiências práticas. No final da formação foi revelado que 82% das professoras consideravam que em parte as expectativas iniciais foram atingidas e em relação ao nível de satisfação 61% das professoras em parte estavam satisfeitas, porém sinalizavam para o desejo que as formações contemplassem momentos de prática, através de vivências, dinâmicas, oficinas, enfim solicitavam que as formações colaborassem no trabalho com os alunos com deficiência. Desta forma, consideramos relevante planejar uma formação continuada baseada no articular da teoria e da prática, para que este agir formativo seja bem sucedido em prol da compreensão da proposta da Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Formação de professores. Formação Continuada

## ABSTRACT

This study examines the views of teachers regarding continuing education, developed by the Municipal School of Education of the city of Maceió, in view of Inclusive Education. The theoretical assumptions Ainscow (1995); Stainback (1999); Carvalho (2003); Mantoan (2004) reveal the need to overcome the educational culture of indifference, proving that it is imperative to research the movement of inclusion in school to learn to take another look about students with disabilities. It is believed that continuing education is a way to disseminate the proposal of inclusion so that all teachers understand the importance of diversity in school. To carry out this case study we adopted a qualitative approach as tools for collecting data to document analysis, interviews, questionnaires and observations recorded in field diary. The teacher students research participants were followed from the first encounter until the end of training and participated in various modes of research. The material generated was grouped into three axes, considering the initial moment of course, the intermediate and final training. The results showed that at the beginning of training was a great expectation on the part of teachers and that the reason that led them to seek training was for having students with disabilities in the classroom and feel the need to learn to work with them. In the intermediate phase of training one of the interviewed showed that their expectations of training were being met and showed a positive point to acquire new knowledge and as a negative point the lack of practical experience. At the end of training revealed that 82% of teachers felt that in part the initial expectations were met and on the level of satisfaction 61% of teachers were satisfied in part, but signaled a desire to contemplate that the training times of practice, through of experiences, dynamic workshops, and finally requested that the formations collaborate in working with students with disabilities. Thus, we consider relevant to plan a continuing education based on the articulation of theory and practice for this formative action is successful for the sake of understanding proposed by the Inclusive Education.

**Keywords:** Inclusive Education. Teacher Training. Continuing Education

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Formação acadêmica das professoras .....	86
<b>Gráfico 2</b> – Tempo de atuação das professoras na educação básica .....	86
<b>Gráfico 3</b> – Atuação das professoras com aluno com deficiência .....	87
<b>Gráfico 4</b> – Expectativas iniciais para a Formação Continuada .....	92
<b>Gráfico 5</b> – Contribuição do curso para as professoras trabalharem com os alunos com deficiência .....	135
<b>Gráfico 6</b> – Nível de satisfação das professoras em relação à formação continuada .....	138
<b>Gráfico 7</b> – Frequência da Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil .....	144
<b>Gráfico 8</b> – Frequência da Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental .....	143
<b>Gráfico 9</b> – Organização e desenvolvimento dos momentos de formação continuada da SEMED.....	153
<b>Gráfico 10</b> – Opinião das professoras no final da formação sobre as expectativas iniciais .....	155
<b>Gráfico 11</b> – Interesse das professoras para continuidade da formação .....	157

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Síntese dos participantes da pesquisa sobre Formação Continuada da SEMED .....	70
<b>Quadro 2</b> – Questionários respondidos nas formações continuadas da SEMED .....	73
<b>Quadro 3</b> – Eixo da análise dos resultados e respectivos subtítulos .....	78
<b>Quadro 4</b> – Objetivos das formações continuadas da SEMED na perspectiva inclusiva .....	82
<b>Quadro 5</b> – Triangulação dos dados relativo a frequência .....	146

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Distribuição das respostas das professoras sobre o conceito de inclusão .....	98
<b>Tabela 2</b> – Sugestões iniciais das professoras para que as formações sejam bem sucedidas .....	101
<b>Tabela 3</b> – Pontos positivos avaliados na fase intermediária da formação pelas professoras .....	113
<b>Tabela 4</b> – Pontos negativos avaliados na fase intermediária da formação pelas professoras .....	118
<b>Tabela 5</b> – Sugestões mencionadas na fase intermediária da formação pelas professoras .....	128
<b>Tabela 6</b> – Aspectos e conteúdos que as professoras gostariam de ter aprendido .....	151
<b>Tabela 7</b> – Pontos positivos avaliados no final da formação pelas professoras .....	160
<b>Tabela 8</b> – Pontos negativos avaliados no final da formação pelas professoras .....	162
<b>Tabela 9</b> – Sugestões mencionadas no final da formação pelas professoras .....	167

## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>CEDU</b>	Centro de Educação
<b>CES</b>	Câmara de Educação Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DAE</b>	Departamento de Acompanhamento Escolar
<b>DIGEN</b>	Diretoria Geral de Ensino
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IES</b>	Instituições de Educação Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SEMED</b>	Secretaria de Educação Municipal de Maceió
<b>SUS</b>	Serviço Único de Saúde
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UFAL</b>	Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	17
<b>1</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEMANDAS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS .</b>	22
<b>1.1</b>	<b>Movimentos e Políticas Públicas Relativas à Inclusão .....</b>	23
<b>1.2</b>	<b>Educação Inclusiva: enriquecimento humano diante da diversidade escolar ...</b>	25
<b>1.3</b>	<b>O papel do professor no cenário educativo inclusivo .....</b>	31
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: UM NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL.....</b>	37
<b>2.1</b>	<b>Formação continuada: concepções, tendências e proposições atuais.....</b>	37
<b>2.2</b>	<b>A Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	47
<b>2.3</b>	<b>Formação Continuada dos Professores do município de Maceió na perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	52
<b>3</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	64
<b>3.1</b>	<b>Abordagem metodológica .....</b>	64
<b>3.2</b>	<b>O caso estudado .....</b>	67
<b>3.3</b>	<b>Os participantes de pesquisa .....</b>	69
<b>3.4</b>	<b>Coleta de Dados .....</b>	71
<b>3.4.1</b>	<b>Análise documental .....</b>	72
<b>3.4.2</b>	<b>Questionários .....</b>	73
<b>3.4.3</b>	<b>Observações .....</b>	74
<b>3.4.4</b>	<b>Entrevistas Semi-Estrutura .....</b>	75
<b>3.4.5</b>	<b>Análise dos dados .....</b>	77
<b>4</b>	<b>OLHARES DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	81
<b>4.1</b>	<b>Proposta de Formação Continuada da SEMED: (Re)velando ações formativas na perspectiva da Educação Inclusiva.....</b>	81
<b>4.2</b>	<b>Eixo I – Ponto de vista na fase inicial da formação .....</b>	85



4.2.1	Conhecendo os participantes: quem são as professoras que estão em busca da Formação .....	85
4.2.2	Motivos de escolha da Formação: por quê e para quê participar? .....	89
4.2.3	Expectativas e desejos: quais são as intenções das professoras? .....	92
4.2.4	Avaliando a formação continuada promovida pela SEMED: o que as professoras Pensam? .....	96
4.2.5	Concepções iniciais de inclusão: o que as professoras já sabem? .....	98
4.2.6	Sugestões: caminhos revelados para uma formação bem sucedida .....	101
<b>4.3</b>	<b>Eixo II – Ponto de vista na fase intermediária da formação .....</b>	<b>103</b>
4.3.1	Análise das expectativas iniciais no decorrer da formação: o que as professoras estão achando? .....	103
4.3.2	Pontos positivos e negativos no decorrer da formação: quais são os destaques feitos pelas professoras? .....	108
4.3.3	Espaço de formação continuada é sinônimo e garantia de espaço de reflexão e troca de experiências entre os professores? .....	119
4.3.4	Dialogando com os professores em busca de sugestões para o processo de formação continuada .....	122
4.3.5	Queixa e lamentações: o olhar das professoras a respeito da formação .....	129
<b>4.4</b>	<b>Eixo III – Ponto de vista na fase final da formação .....</b>	<b>134</b>
4.4.1	Contribuição da formação continuada em Educação Inclusiva: há significado Para as professoras? .....	135
4.4.2	Nível de satisfação: como as professoras se sentem após a conclusão da formação? .....	138
4.4.3	Auto-Avaliação: como as professoras analisam sua participação e frequência? .....	140
4.4.4	Mudança de concepção: quais os saberes adquiridos pelas professoras em relação à Educação Inclusiva? .....	148
4.4.5	Aspectos e conteúdos: o que as professoras gostariam de ter aprendido na formação? .....	151
4.4.6	Organização dos momentos de formação continuada da SEMED: quais são as propostas para atender as necessidades professoras? .....	152
4.4.7	Considerações a respeito das expectativas iniciais e necessidades: as intenções das professoras foram atendidas? .....	154
4.4.8	Interesse em relação à continuidade da formação: o que as professoras pensam a respeito? .....	156
4.4.9	Pontos positivos, negativos e sugestões: revelando as opiniões das professoras .....	157

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	169
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	176
<b>APÊNDICES</b> .....	185
<b>ANEXOS</b> .....	190

## INTRODUÇÃO

As discussões e ações voltadas para a inclusão social no contexto brasileiro vêm passando por uma grande mobilização nos últimos anos, havendo várias organizações e setores da sociedade civil organizada que buscam promover ações no sentido de oportunizar as pessoas com deficiência nos diversos segmentos da sociedade. No que tange o campo educacional, são inúmeros os estudos e as pesquisas acadêmicas envolvendo questões pertinentes ao tema Educação Inclusiva e aos benefícios que essa proposta traz para amparar o processo de ensino e aprendizagem voltado para a diversidade (AINSCOW, 1995; STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2003; MANTOAN, 2004; COSTA, 2003; FUMES, 2006; PACHECO, 2007).

As decisões tomadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), vêm revelando um interessante movimento em respeito aos direitos dos cidadãos com deficiência dentro do sistema educacional, certificados pelo Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), de 2008, que indica que 54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, contrapondo a 46% de matrículas do alunado da Educação Especial em instituições especializadas e classes especiais. Estes dados revelam que a proporcionalidade de alunos inseridos na rede regular tende a ampliar em relação à prática segregatória das instituições especializadas que segue o direcionamento da integração, sendo este o oposto do que se pretende através dos ideais da inclusão.

A implementação da proposta da Educação Inclusiva nas escolas revelou a urgência e a importância da criação de iniciativas formativas para todo o corpo docente, desta forma, o MEC, por meio da SEESP, desenvolve programas como, por exemplo: Educação Inclusiva: direito à diversidade e Projeto Educar na Diversidade, que objetivam a disseminação de políticas de inclusão apoiando a formação de professores como multiplicadores, no processo de transformação dos sistemas educacionais tradicionais e excludentes, em sistemas educacionais inclusivos combatendo a exclusão educacional e promovendo a inclusão social de todos.

É possível avaliar que estas repercussões para proporcionar momentos de formação de professores na área da Educação Inclusiva são produtos de um processo de modificação que abrange todo o sistema educacional do Brasil. Processo que reflete a organização de um novo

paradigma educacional que impele enfaticamente ajuste às variáveis educacionais, incidindo com destaque sobre a prática docente.

Observando os dados do Sistema de Estatísticas Educacionais - Edudata Brasil (INEP, 2006) em relação aos critérios de seleção das funções dos docentes que lecionam na Educação Especial, foi possível constatar que no Brasil existia um total de 54.625 professores atuantes em 2006, e especificadamente em Alagoas eram 285 professores de Educação Especial na rede pública estadual e municipal. No entanto, sabemos que tanto estes professores especialistas quanto os professores atuantes em sala de aula regular devem com urgência, passar por um processo de formação continuada para compreender a proposta da Educação Inclusiva, desmistificando mitos e tabus entre as questões da Educação Especial diante de uma perspectiva de Educação Inclusiva.

As razões que são delineadas para essa pesquisa surgem a partir das observações feitas enquanto ouvinte dos cursos de formação continuada de professores da rede pública no período de 2004-2005, através dos programas de formação voltados para a inclusão da pessoa com deficiência, realizados pelo município e estado em parceria com o governo federal. Nesta ocasião, eram feitos relatos de professores que ao finalizar o curso continuavam sendo os mesmos e consideravam-se despreparados, desinformados e incapacitados para trabalharem com a inclusão.

Estas situações levaram-nos a questionar a respeito das lacunas existentes na formação continuada de professores na perspectiva da inclusão, com o intuito de buscar propostas para que estas formações tenham sentido e contribuam para mudar o cenário de exclusão educacional do município de Maceió.

A relevância desta investigação sinaliza que a problemática da Educação Inclusiva transcende e se articula com os objetivos gerais da educação, pois ela proporciona elementos centrais e importantes para o exercício dos direitos sociais. Dessa forma, entende-se que, embora a escola não seja a única alternativa para o exercício dos direitos sociais, sem dúvida, não é possível prescindir dela para se trilhar os caminhos da construção de uma sociedade democrática para todos os cidadãos, com deficiência ou não.

Na busca da superação da cultura pedagógica da indiferença é imprescindível pesquisar o movimento de inclusão escolar para aprender a ter um outro olhar na busca da cultura da solidariedade, que prescinde das representações estereotipadas acerca dos alunos com deficiência, para que, por fim, se efetive uma educação de qualidade para todos.

Sendo assim, tivemos como problema a seguinte questão norteadora do trabalho: **Qual o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maceió?**

Para tentar responder a problemática citada, levantamos as seguintes **hipóteses**: Mediante a proposta de se educar na perspectiva da Educação Inclusiva, os professores julgam-se despreparados de conhecimentos teóricos e práticos para trabalhar nesta vertente. Além do mais, estes professores ao buscarem a formação continuada para adquirir novos saberes não estão totalmente satisfeitos com as formações oferecidas por identificar que a mesma não contempla as reais necessidades do professor, o conhecimento prévio a respeito da temática, seus interesses, anseios e expectativas, bem como as dificuldades que a escola encontra em relação à implantação da proposta de Educação Inclusiva.

Portanto, percebe-se então a necessidade de avaliar e repensar os programas de formação continuada investindo para que essas ações tenham significado para a mudança da prática pedagógica que contempla a diversidade.

A partir destes pontos delineamos como objetivo geral analisar o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, oferecida pela Secretaria de Educação do município de Maceió.

Tendo como objetivos específicos:

- investigar a proposta de formação de professores com vistas à educação para todos;
- analisar longitudinalmente a avaliação feita pelos professores sobre a formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva;
- verificar se as expectativas iniciais dos professores são contempladas na formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva;
- analisar os pontos positivos, negativos e sugestões dos professores perante ao programa de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva da rede municipal de Maceió.

A partir destes objetivos, esta pesquisa tem o compromisso de colaborar com o repensar das políticas de formação de professores, sobretudo do município de Maceió, na intenção de que dirigentes e formadores compreendam as necessidades dos professores e as principais dificuldades que encontram para resistir à proposta da inclusão, podendo assim planejar novas ações para a formação docente.

Considerando que os ideais da inclusão alteram substancialmente as práticas de conduta de todos os agentes educativos, cabe investigar, portanto, como as formações continuadas na perspectiva da Educação Inclusiva têm se processado diante dessas implicações.

Para contemplar os objetivos delineados, este estudo foi assim organizado:

No primeiro capítulo, **Educação Inclusiva: demandas e mudanças necessárias**, fizemos uma descrição a respeito dos ideais da proposta de Educação Inclusiva para mostrar sua conceituação e quais são as mudanças e demandas principalmente voltadas para a questão da formação docente. Neste mesmo capítulo contemplamos os principais movimentos e políticas públicas relativas à inclusão, enfatizamos a Educação Inclusiva como fator de enriquecimento humano diante da diversidade escolar e mencionamos o perfil e o papel do professor como elemento chave diante do processo de inclusão.

No segundo capítulo, **Formação docente e inclusão: um novo contexto educacional**, contemplamos a temática da formação de professores no Brasil fazendo uma análise sobre as diversas concepções, funções, tendências e tipos de processos formativos. Enfatizamos teoricamente a importância da formação em processo e assim apresentamos a formação continuada como meio para ressignificar a prática pedagógica. Também apresentamos como vem se dando a proposta e oferta de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva delineada pelo Ministério de Educação e descrevemos o processo de formação continuada dos professores da rede pública de ensino conduzido pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Maceió.

No terceiro capítulo, descrevemos todo o **percurso metodológico** adotado para a realização deste trabalho investigativo, levando em consideração os motivos de termos adotado a abordagem metodológica qualitativa e como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Portanto, relatamos os seguintes itens: o caso estudado registrando todas as etapas vivenciadas para dar início à pesquisa; os participantes envolvidos nesta pesquisa; os procedimentos de coleta de dados e instrumentos escolhidos e por fim os procedimentos de análise de dados.

No quarto capítulo, **Olhares dos professores do município de Maceió em relação à formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva**, apresentamos o projeto do curso de formação continuada: Formação Docente: Educação numa perspectiva inclusiva - objeto deste estudo. Relatamos os resultados e observações que foram frutos da investigação participativa no período de maio a dezembro de 2009. Assim, descrevemos e analisamos os dados obtidos organizando os resultados em eixos que representam o ponto de vista dos

professores nas três fases analisadas (inicial, intermediária e final) da formação continuada. Foi possível fundamentar os resultados desta pesquisa com o aporte teórico que enfatiza as questões da formação continuada, bem como dos princípios da Educação Inclusiva.

Por último, apresentamos as considerações finais, nas quais registramos nossas impressões sobre a condução do processo de formação continuada ora observado e também acerca dos resultados obtidos com a realização deste estudo, sobretudo, quanto ao potencial que teremos para repensar as propostas de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, conduzindo este caminho para um momento de reflexão dos professores na ação, reflexão sobre a ação, reflexão na e sobre a ação.

## 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEMANDAS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Na sociedade contemporânea ainda persistem as práticas excludentes que geram a segregação e o preconceito. O que muda é que neste cenário do século XXI abriram-se os espaços para a discussão e proibição de preconceitos perante as minorias, levando o sujeito a ser penalizado na forma da lei por tais atitudes e comportamentos, como consta na própria Constituição Federal de 1988, art. 5º, *caput*, que proíbe a existência de tratamentos diferenciados e afirma que todos são iguais perante a lei. Prova disto, é a ação em busca da educação para todos, pois se a escola é um espaço de educar, não há porque continuar segregando e excluindo as minorias de desfrutarem do espaço sócio-educativo.

A educação brasileira passa por diversos dilemas e desafios, como: compreender a função da escola em uma sociedade com tantas desigualdades, romper com a distorção idade-série, acabar com a evasão escolar, desvincular do modelo tradicional de ensino com visão única para transmissão e não para a construção do conhecimento, investir na qualidade do ensino e melhorar a qualificação profissional. Estas questões são debatidas em vários âmbitos e traduzem a angústia da sociedade em querer mudar este cenário de entraves e índices negativos referentes ao ensino.

Diante de tantos dilemas, vemos que a situação deve ser abordada como "estado de emergência" e que as medidas a serem tomadas para revogar essa situação foge do âmbito escolar e envolve a iniciativa do poder público em consonância com todos os agentes envolvidos com a educação. Então, surge a necessidade de refletir: que escola queremos ter para garantir um ensino democrático, igualitário e de qualidade para todos os alunos, sem exceção?

É válido lembrar que para buscar soluções e propor mudanças significativas é preciso que seja aperfeiçoado o sistema educacional articulado com a esfera federal, estadual e municipal no qual as metas e os objetivos sejam em prol do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Mobilizados por esses dilemas e desafios surgem vários movimentos que lutam por uma educação de qualidade para todos, como por exemplo, a proposta da construção de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola aberta às diferenças, acolhedora, humana, igualitária, justa e democrática, enfim que garanta o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos que frequentam o ambiente educacional.



## 1.1 Movimentos e Políticas Públicas relativas à Inclusão

As ações dos movimentos sociais e a criação de políticas públicas que enfatizam os direitos das pessoas com deficiência já excluíram e minimizaram inúmeras barreiras para promover e ampliar os direitos humanos das pessoas consideradas excluídas. Entretanto, sabemos que as desigualdades, as discriminações e os preconceitos ainda persistem por falta de esclarecimento e consciência de algumas pessoas.

De forma sucinta, se faz necessário mencionar os documentos em âmbito internacional e nacional que elencam a importância do respeito, dos direitos e da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e também na escola.

Os documentos internacionais oferecem diretrizes e orientam as políticas públicas para assegurar os direitos de todos, como a: Declaração dos Direitos Humanos (1948); Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989); Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien-1990); Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Declaração de Salamanca, 1994); Convenção da Guatemala (1999); Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2008); dentre outros.

A partir desses movimentos internacionais em vista a discutir os assuntos referentes aos direitos do cidadão, o Brasil foi signatário das diretrizes propostas na Declaração de Salamanca (1994) que almeja a garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

No contexto nacional, os marcos legais que asseguram o direito à educação a todos os cidadãos são: a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação; Resolução CNE/CEB nº 2/2001, entre outros. No que diz respeito a garantia da educação da pessoa com deficiência, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Decreto 3.956/2001 - Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); dentre outros. Esses documentos são relevantes por tratar da pessoa com deficiência no âmbito educacional e têm fornecido a base para a formulação de políticas públicas que contemplem o respeito e os direitos perante estes cidadãos.

Ao fazer a leitura destes documentos observa-se que todos sinalizam para o princípio normativo que preconiza o direito de todo cidadão a desfrutar da educação e também a

necessidade de oferecer um atendimento educacional às pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Perante a importância e dimensão em referência nacional; destacamos alguns documentos, trazendo à tona princípios e determinações diante da idealização que a educação seja um direito de todos.

A **Constituição Federal de 1988** assegura o exercício dos direitos sociais e institui um Estado Democrático de Direito, uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Em seu art. 205, a educação é descrita como sendo um “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dentro desta lei maior podemos constatar que se os princípios norteadores de respeito ao cidadão fossem seguidos, não haveria justificativa para estarmos discutindo mecanismos de inclusão social já que viveríamos em uma sociedade igualitária, onde todos seriam respeitados com suas diferenças.

O direito de todos à educação também está assegurado pela **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)**, sendo definido no artigo 2º como um dever do Estado e da família. Portanto, para que este direito seja afeiçoado, justo será manter escolas que prezem pelo o ensino de qualidade que sigam os princípios e fins da educação nacional garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos na escola.

Em 2008, o grupo de trabalho da equipe da SEESP/MEC e alguns colaboradores pesquisadores da temática entregaram ao Ministro de Educação Fernando Haddad a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Esta que prevê assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também destaca os marcos históricos e normativos da Educação Especial, objetivo, público-alvo e diretrizes desta política. O documento foi fundamentado na concepção dos direitos humanos, sendo seu foco maior voltado para a garantia do ensino regular conjugado com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deverá ser oferecido no contraturno escolar.

Conhecedores destes direitos que estão postos na Constituição maior e nas leis que definem e orientam as diretrizes da educação brasileira, fica claro que o modelo de escola que temos atualmente não condiz com o interesse em atender a diversidade, já que a mesma continua desenvolvendo uma educação bancária, competitiva, seletiva e excludente, na qual só são privilegiados aqueles que não possuem dificuldades e limitações, conforme o MEC (2004, p.11):

Embora haja avanços na esfera educacional as representações místicas, os preconceitos e estereótipos acerca das pessoas com deficiências construídas culturalmente determinam e expressam nossas atitudes e ações conscientes ou inconscientes [...]. Essas barreiras atitudinais são, por vezes, evidenciadas pelos mecanismos de negação das possibilidades dessas pessoas, fortemente formadas no conceito de limitação e incapacidade, manifestos pelo assistencialismo e paternalismo ainda vigentes em nosso meio.

Constatamos o grande desafio que a Educação Inclusiva precisa romper para fazer com que as barreiras atitudinais não sejam pontos de impedimento da inclusão social e escolar da pessoa com deficiência. Também o grande desafio é estabelecer uma cultura pedagógica onde a educação seja voltada para todas as pessoas, sem exceção. Diferentemente das características de preconceito explicitadas, vem se discutindo uma nova proposta de escola que atenda a realidade da nossa sociedade para que o espaço educativo seja o ambiente ideal para comungar as relações de convivência e respeito às diferenças humanas, deixando de lado o preconceito, a discriminação e os estigmas que a sociedade impôs aqueles que são considerados “diferentes”.

Cientes da mudança ideológica sobre a função social da escola e também sobre a importância da construção de escolas abertas para a diversidade, surge a demanda para que todos os agentes educacionais repensem a organização da gestão escolar para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos de forma que eles sejam acolhidos com respeito e vistos como cidadãos participativos.

A proposta de trabalho que concebe a Educação Inclusiva implica em mudanças estruturais, conceituais, procedimentais e atitudinais para que o professor rompa velhos paradigmas baseados na segregação e classificação. É necessário adotar uma postura reflexiva para compreender as novas exigências a fim de ressignificar o tempo, o espaço e as formas de ensinar e aprender no coletivo da diversidade humana, afinal somos todos diferentes!

## **1.2 Educação Inclusiva: enriquecimento humano diante da diversidade escolar**

Verificamos que com as mudanças sociais que o mundo vem sofrendo nas últimas décadas do século XX, configuram-se algumas iniciativas de pesquisas que revelam um novo modelo de gestão educacional que seja calcado e fortalecido no pilar de defesa da inclusão e eliminação das situações de exclusão. Os pressupostos teóricos (AINSCOW, 1995; STAINBACK, 1999; MANTOAN, 2004; CARVALHO, 2003) desta pesquisa revelam a importância da reestruturação da concepção e do processo de ensino-aprendizagem propriamente para uma educação voltada para a diversidade.

A proposta da escola inclusiva partilha em seus ideais a necessidade e a importância de olharmos o sujeito com base em suas possibilidades e não através da generalização preconceituosa que se faz da sua deficiência ou limitação. A Educação Inclusiva tem como medida inicial a adequação do sistema escolar às necessidades do aluno, propondo um único sistema educacional de qualidade para todos, devendo ter como conduta a construção de um âmbito educativo democrático. Em face disso, Karagiannis, Stainback, S e Stainback, W (1999, p. 44) destacam:

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, a expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

De acordo com o BRASIL (2004), a escola inclusiva tem como objetivo primordial garantir a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Sendo assim, vemos que o perfil educacional da escola inclusiva concebe este espaço não apenas para acolher os alunos, mas para estruturar suas ações pedagógicas a fim de responder com qualidade pedagógica o direito pela educação.

Costa (2003, p.31) enfatiza que:

[...] a Educação Inclusiva brasileira emerge em atendimento a uma demanda humana e social. Torná-la uma realidade é um desafio para nós educadores, e os caminhos para a escola inclusiva, ou seja, a escola democrática, devem ser os caminhos a serem trilhados por nós.

Este movimento traz benefícios múltiplos para todos os envolvidos, já que:

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (KARAGIANNIS; STAINBACK, S; STAINBACK, W, 1999, p. 22).

Além disso, os benefícios da proposta inclusiva podem ser percebidos em estudos realizados por O'Brien (1999, p. 53), ao destacar que:

Entre os benefícios que os alunos da escola inclusiva, desde a educação infantil até o ensino médio, comumente relatam estão as descobertas de pontos em comum com pessoas que superficialmente parecem e agem de maneira muito diferente; ter orgulho em ajudar alguém a conseguir ganhos importantes aparentemente

impossíveis; ter oportunidades para cuidar de outras pessoas; agir consistentemente baseados em valores importantes, como a promoção da igualdade, a superação da segregação ou a defesa de alguém que é tratado injustamente; desenvolver habilidades na resolução cooperativa dos problemas, na comunicação, na instrução e na prestação de ajuda pessoal; aprender diretamente sobre coisas difíceis, incluindo a superação do medo das diferenças.

Considerando como uma proposta ampla e de grandes dimensões positivas para ressignificar a concepção de ensino e aprendizagem, a escola inclusiva impulsiona o repensar das ações educativas beneficiando a todos aqueles que convivem neste ambiente educacional, favorecendo além do avanço nos aspectos cognitivos, o crescimento pessoal.

Com o intuito de desmistificar a ideia errônea que muitos têm a respeito da proposta da inclusão educacional, consideramos que incluir não é apenas favorecer o acesso à educação. É válido destacar que a proposta extrapola essa ação e vai mais além, já que “incluir significa possibilidade de acesso, ingresso, permanência, participação, representação e sucesso escolar. Está muito além da caridade, da benevolência e do assistencialismo” (XAVIER; CANEN, 2008, p. 5).

Um sistema educacional inclusivo é aquele que permite agir com as transformações, as diferenças, o erro, as contradições, a colaboração mútua seguida da criatividade para ousar e arriscar sempre, não esquecendo de questionar-se para buscar rumos diferentes e diversos.

A escola inclusiva é delineada por mudanças nas concepções de ensino, de aprendizagem, de metodologia, de currículo, de avaliação. Todo este diferencial precisa ser revisto e discutido coletivamente junto à comunidade educativa, pois as ações da escola inclusiva precisam ser debatidas em conjunto, para que todos compreendam a necessidade da escola ser um espaço partilhado com e para a diversidade.

Para Vitalino (2007), é preciso compreender a Educação Inclusiva como uma visão de vida, mais do que um projeto educacional. É um movimento que veio para questionar, confrontar e reestruturar o modo de organização escolar. Dessa forma, a Educação Inclusiva impõe a necessidade das escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais. Este processo pretende oferecer oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos.

Faz-se necessário reestruturar as escolas no intuito de transformá-las em espaços acolhedores e sensíveis, capazes de responder de maneira humana e eficiente às necessidades educacionais de todos os alunos. O pensamento e ação da escola inclusiva devem sempre estar

associados à vontade de garantir uma aprendizagem significativa e de qualidade para todos, pois incluir, em primeiro lugar, é admitir que a diferença não deve ser transformada em desigualdade. Desta feita, verifica-se que a inclusão escolar é revolucionária e apresenta as condições para superar as barreiras sociais impostas pela exclusão escolar.

Para superar práticas e atitudes excludentes, tem-se atualmente o desejo de pensar uma sociedade mais justa na qual os princípios da igualdade sejam pontos primordiais na construção de um mundo melhor para todos.

Sobre as mudanças de pensamento e ação para que as escolas consigam garantir o acesso e a permanência dos alunos, independentemente de suas diferenças, necessário se faz destacar Mantoan (2004, p. 13):

A inclusão implica mudança de paradigma, de conceitos e posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional, ainda fortemente calcados na linearidade do pensamento, no primado do racional e da instrução, na transmissão dos conteúdos curriculares, na seriação dos níveis de ensino.

Grande parte da sociedade possui preconceitos impregnados, no entanto, sabe-se que, pela educação, é possível contribuir para superação destes preconceitos e para a constituição de uma sociedade mais justa, sem discriminação, sem segregação, sem diferenciações, em busca da felicidade, na qual todos sejam acolhidos como são, posto que a diferença deve ser considerada como essência humana e não como elemento de exclusão. Sendo a educação um dos meios possíveis para atenuar as atitudes discriminatórias, Crochík (2003, p. 34), afirma que:

Apenas a educação não pode mudar o destino das crianças com necessidades especiais, ou daquelas que são marginalizadas, assim como não pode mudar, sozinha, o destino de ninguém, mas a introdução das diferenças sociais (pobres e ricos, negros e brancos, deficientes e não deficientes) na escola e em todo o convívio social pode ajudar a atenuar a violência social existente, expressada sob a forma de discriminação. Para eliminar a discriminação, precisaríamos mudar a estrutura de nossa sociedade, posto que essa eminentemente gera a violência; para atenuá-la, medidas educacionais são importantes. (CROCHÍK, 2003, p. 34)

Mesmo sabendo que o ambiente escolar por si só não tem força significativa para mudar as mazelas sociais, podemos ter este espaço como meio propulsor de iniciativas em prol do respeito humano, da conscientização sobre a valorização humana, da ajuda ao próximo, enfim sobre todas as características de conduta que garantem um melhor convívio social entre os homens. Para tanto, adotaremos a escola como foco de trabalho para partilhar esses valores sobre as diferenças dos seres humanos.

As diferenças humanas devem ser um fator de enriquecimento e de desenvolvimento de ações que beneficiarão todos os alunos, com ou sem deficiência. Vale enfatizar o pensamento de Ainscow (1995, p. 22), quanto à sua compreensão a respeito da inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais no ensino regular:

[...] estes alunos podem passar a ser considerados como uma fonte de compreensão sobre a forma como o sistema pode ser melhorado, tendo em vista o benefício de todos os alunos. Neste caso, pode afirmar-se que as crianças indicadas como tendo necessidades educativas especiais são vozes escondidas que poderão informar e guiar, no futuro, o desenvolvimento das atividades.

A partir da compreensão da proposta pedagógica da escola inclusiva, fica claro o entendimento que os benefícios advindos desta iniciativa elevam a melhoria da escola de uma maneira geral. Todos serão beneficiados, já que os ideais da escola serão repensados e reformulados para atender as diferenças e singularidades de cada aluno.

Para que isto seja realizado, torna-se intensa a necessidade de uma rede de apoio multidisciplinar para intervir no processo de aprendizagem de todos os alunos que frequentam este ambiente educativo, a fim de contribuir para o desenvolvimento de cada sujeito participante do mundo escolar.

O sistema educativo necessita também repensar seu papel, seus conteúdos, suas formas de transmitir e desenvolver a cultura escolar e seus procedimentos de gestão e organização. O sistema atual escolar deve mudar e adaptar-se à sociedade do século XXI. Pensando desta maneira, surge então a necessidade imediata de formar professores para atuar na dimensão da escola inclusiva.

A Educação Inclusiva é uma renovação, tanto de pensamento quanto das ações no âmbito pedagógico, sendo que o projeto de educação para todos extrapola os muros das escolas e incentiva a toda comunidade a repensar sobre os valores e os princípios de igualdade e de respeito a todos os seres humanos. Esta proposição acerca do conceito de Educação Inclusiva é bem apresentada por Carvalho (2003, p. 57-58), ao destacar que:

A Educação Inclusiva de alunos com deficiência requer um enfoque holístico que envolva as práticas educativas, os valores, as crenças e as atitudes, bem como a capacitação de professores para que possam atuar nas escolas, com adequadas condições de trabalho, envolvendo a família e a comunidade em seus processos decisórios.

Considerando essas questões, faz-se urgente refletir sobre a necessidade de reestruturar o contexto educacional, para que sua estrutura seja dinamizada pelas mãos e pelos

ideais do coletivo, da equipe pedagógica, das pessoas que se apropriam dos saberes e dos ensinamentos do espaço educativo escolar.

Neste sentido, é preciso repensar o processo de ensino e aprendizagem, pois para Fumes (2002, p. 3):

A escola para ser inclusiva precisa romper com uma série de valores que tornavam intocáveis os elementos da sua organização, como, por exemplo, o currículo escolar, como também necessita de expandir os seus limites para além dos seus muros, trazendo para o seu interior os pais dos seus alunos e a comunidade a que pertence, que podem colaborar nos serviços de apoio.

Sendo a inclusão educacional uma proposta benéfica para trilhar caminhos humanizadores na e pela escola, essa proposta revolucionária deve ser impulsionada e apoiada por todas as instâncias sociais, objetivando construir e incentivar, por meio de uma rede de solidariedade, uma educação humanística, emancipatória, democrática e inclusiva para todos cidadãos.

Em busca de construir uma comunidade cooperativa e colaborativa, Pacheco (2007, p. 115) destaca que: “A inclusão pode estar associada à ideia de uma comunidade de aprendizagem diferente, dentro da qual as pessoas atingem níveis mais altos de desenvolvimento juntas do que conseguiriam separadamente”.

Lutar para que a sociedade mude a concepção generalizada que faz, diante das limitações das pessoas com deficiência, é uma meta a ser alcançada para que todos aceitem, convivam e lidem com a diferença. Com atitudes inclusivas e solidárias, um novo mundo pode ser construído, no qual cada sujeito seria reconhecido na sua potencialidade e não na sua limitação.

Confiante que existem pessoas interessadas na proposta da Educação Inclusiva, o que significa então que é preciso enfrentar o desafio de levantar a bandeira em prol da inclusão e agir de modo que a educação para todos signifique a democratização da escola, inclusive para os mais pobres, posto que com o projeto educativo e social de caráter emancipatório e democrático pretende-se fortalecer a cultura de paz entre os homens.

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiências têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, como os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consciente (KARAGIANNIS; STAINBACK, S; STAINBACK, W, 1999, p. 21).



Percebendo que o processo educacional traz contribuições significativas para a vida social, nada mais justo do que iniciar essa caminhada em respeito à liberdade humana, com o intuito de garantir uma boa escola para todos, promovendo o convívio e a valorização da diversidade humana, pois pensando dessa forma, todos conseguirão compartilhar as suas potencialidades e aprenderão de forma significativa a conviver, acolher e valorizar a identidade de cada ser.

### **1.3 O papel do professor no cenário educativo inclusivo**

São inúmeras as barreiras até chegar à concretização de uma escola aberta para a diversidade. Acredita-se que o primeiro passo já foi dado, este se refere ao momento de conscientização e compreensão que educação é um direito de todos, sem exceção alguma para desfrutar das oportunidades de forma equivalente.

Outros passos estão sendo dados, mesmo que de forma lenta e gradativa, como por exemplo: a reestruturação física de algumas escolas e a expansão das oportunidades de formação continuada para os professores, este último, essencial para essa nova etapa de educar para a diversidade, pois sabemos que ainda existem professores que ainda não aceitam a inclusão, alegando não terem recebido uma formação adequada e não terem “preparo”, seja teórico ou metodológico, para participar da inclusão escolar.

Desta forma, é preciso destacar o seu papel perante esta nova configuração do cenário educativo, pois os mesmos serão professores que buscarão refletir sobre sua prática e concepções a cada desafio recebido dentro da escola inclusiva.

Urge que os educadores sejam orientados em processo, que mantenham um diálogo permanente entre a teoria e a prática cotidiana, questionando-a e fazendo com que todos os alunos sejam vistos como aprendizes, como pessoas que possuem ritmos e características próprias as quais precisam ser respeitadas (MARTINS, 2007, p. 209).

Sendo assim, é preciso preparar todas as escolas e qualificar os profissionais da educação envolvidos com a educação para o acolhimento da diversidade humana.

É importante que o professor tenha clareza do seu papel neste novo contexto que envolve a atitude pedagógica e a iniciativa de agir em prol da heterogeneidade e não mais da homogeneidade dos níveis de habilidades de todos os alunos. Segundo Fumes (2002, p. 3): “É preciso, sim, desenvolver no professor o respeito pela diferença, a capacidade de perceber que a heterogeneidade presente numa sala de aula pode ser enriquecedora para o aprendizado e não algo que atrapalha o seu trabalho”.

Compartilhando a necessidade acima exposta, o MEC – por meio da SEESP, vem realizando inúmeros projetos pró-inclusão intermediados pelas ações formativas que são propostas para os professores, essas iniciativas contribuem com a proposta de formação docente para trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Como exemplo, citamos o Programa de Formação Educação Inclusiva: direito à diversidade e Projeto Educar na Diversidade, que visam à sensibilização e preparação para cada professor compreender as mudanças necessárias para trabalhar com a diversidade.

Conceber uma escola com este propósito requer uma nova visão, compreensão e postura por parte dos professores, que na maioria dos casos possuem conhecimentos advindos de sua formação inicial que por muitas vezes foi sustentada pelo modelo contraditório de uma educação voltada para a diversidade.

Nessas condições, muitos professores desconhecem a temática da Educação Especial, esta que deveria perpassar todas as disciplinas dos cursos de licenciatura como meio necessário e fundamental para que os futuros professores compreendam e saibam lidar com a heterogeneidade de alunos que estão presentes na realidade educacional brasileira.

Na maioria das vezes, o professor idealiza um aluno prototípico, sem se dar conta de que trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional. Muitas vezes, os cursos de formação não trabalham essa questão e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um aluno “padrão” idealizado (BRASIL, 1999, p. 68).

Para que haja a transformação sócio-educativa e para que se possa concretizar a escola inclusiva, é necessário que cada profissional da educação entenda a sua função para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos de sua escola. Então, torna-se necessário que o professor reflita sobre seu papel e esteja constantemente atento ao seu aluno, para identificar quais os conhecimentos ele possui, quais as necessidades educacionais que apresenta e quais as aprendizagens e os conhecimentos que precisa desenvolver e elaborar.

Para tal, o professor deve ser criativo para planejar formas alternativas de ensinar que respondam às necessidades identificadas. Além disso, precisa desenvolver sua sensibilidade para construir uma prática pedagógica que provoque o pensamento crítico de seus alunos, como também a capacidade para conviver com a diversidade e situações imprevisíveis, desenvolvendo estratégias pedagógicas e adaptações curriculares que tomem como referência os interesses e pontos fortes dos alunos.

O processo formativo dos profissionais da educação é o pilar fundamental da Educação Inclusiva. A formação de professores deve ser concebida por meio do processo de

entreadajuda, para que a equipe esteja unida a um único objetivo de fazer com que a aprendizagem seja garantida a todos os alunos e assim os professores possam explorar, investigar e refletir sobre o processo do desenvolvimento da aprendizagem.

Com esta configuração, pode-se dizer que a escola inclusiva é o espaço real para conviver e aprender com a diversidade. A reciprocidade é elemento base para a aprendizagem solidária, pois é na troca que o que sabe ensina e compartilha com o que ‘ainda não sabe’. Com o apoio do docente agindo como elemento facilitador, a convivência nesses ambientes e as interações acontecem de forma natural, sem diferenciações e o enriquecimento a partir dessas realidades é mútuo.

O professor compromissado com a ação pedagógica inclusiva precisa desenvolver seus conhecimentos sobre o ser humano, assumindo o compromisso político com a educação dos alunos, aprendendo a conviver com as diferenças, preparando-se para adaptar as situações e ao mesmo tempo buscando desenvolver a consciência baseada na convivência entre os pares, a diversidade dos alunos e a auto-reflexão crítica.

No entanto, muitas evidências revelam que a formação que os professores estão recebendo não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento do sucesso escolar e da plena participação social de todos os alunos, sem exceção. Temos consciência que além da formação inicial consistente para apoiar essa meta, é preciso também proporcionar aos professores oportunidades de formação continuada para promover seu desenvolvimento profissional com o intuito que ele esteja de forma ativa repensando, criando e intervindo em suas reais condições de trabalho.

Conscientes dessa lacuna ocorrida na formação inicial e também da necessidade, por parte dos professores, em buscar o conhecimento para trabalharem com os alunos com deficiência, vemos a real importância de (re)analisar as propostas elaboradas oferecendo meios aos profissionais da área da educação, ou seja, uma qualificação para tal demanda.

Pensando desta maneira, a melhor saída para reverter este quadro de desinformação e desconhecimento a respeito da importância da construção de uma escola inclusiva é buscar na formação continuada os saberes ocultos que não foram bem assimilados na formação inicial dos professores. É válido destacar que, esta sugestão não é para adotar a formação continuada como prática compensatória de formação em serviço e sim de uma ação de qualidade bem planejada em busca de atender as demandas dos professores.

Sensibilizados da necessidade de investir na (re)organização da formação docente vemos o quanto é urgente discutir meios para que este processo proporcione aos professores um despertar de consciência para a convivência diária com a diversidade. Desta maneira,

todos conseguirão enxergar as possibilidades de ensinar e aprender ao mesmo tempo a partir da celebração das diferenças e da solidariedade humanitária.

Além das lacunas advindas do processo de formação docente para capacitar os professores para trabalharem na perspectiva da inclusão, existem outros fatores problemáticos no discurso dos professores para resistirem tal proposta, segue então algumas delas:

- a escola não tem condições físicas, estruturais e arquitetônicas. Como vamos receber um aluno com limitação?;
- como propor fazer algo diferente se não temos materiais nem para dar uma aula comum?;
- com salas superlotadas, como posso fazer um trabalho diferenciado ou individualizado?;
- não tenho “vocação” para trabalhar com alunos com deficiência, mesmo assim sou obrigada a receber?;
- não existe valorização do professor, o salário é baixíssimo. Caso eu receba um aluno com deficiência vou ganhar mais por isso?;
- a coordenação e a direção não ajudam os professores que estão com “alunos problemas” em sala, será que vamos ter alguma ajuda para trabalhar com os alunos com deficiência?;
- não sou especialista na área de deficiência, então vai ter um profissional em cada escola para dar suporte ao professor?;
- como vou buscar minha própria formação na área se não tenho dinheiro para investir em livros, cursos, seminários e nem tenho tempo para repensar minha prática?;
- como vou confeccionar e elaborar material didático se não temos hora exclusiva na escola para planejar e criar novas estratégias de trabalho?

Tais problematizações podem ser parcialmente compreendidas ao saber que realmente o sistema educacional não oferece condições efetivas para se realizar um trabalho de qualidade. Contudo, não podemos ficar de braços cruzados esperando as mudanças ocorrerem para só desta maneira, aceitar o trabalho com a inclusão. Precisamos lutar pelos nossos direitos e ao mesmo tempo trabalhar em paralelo, ousando, criando e inovando alternativas que demonstrem sucesso.

Os professores precisam romper com os medos, as angústias e os obstáculos revelados acima. É importante sair do processo de mobilização estática e assumir o compromisso de ofertar uma educação para todos, realizando dentro de suas possibilidades o melhor de si.

Salários baixos não justificam omissão, descaso e descompromisso pessoal com o fazer pedagógico, mesmo sabendo que o sistema público educacional não oferece condições para realizar um bom trabalho. Ao escolher a profissão os professores sabem das barreiras e obstáculos, porém sabem também do seu compromisso em lutar por condições dignas de trabalho para alcançar um futuro melhor para a educação em nosso país.

Temos consciência que existem inúmeras barreiras à inclusão, como por exemplo: as barreiras arquitetônicas, comunicacional, programática, metodológica, instrumental e as barreiras atitudinais, esta última é a mais preocupante. Precisamos desenvolver no âmbito educacional e social um trabalho de conscientização, sensibilização e mobilização de estratégias em prol da inclusão para extinguir todas essas barreiras, para que as pessoas não sejam excluídas.

Considerando que existem barreiras impregnadas no contexto educacional e social para que a inclusão realmente seja efetivada, é necessário acabar com a ideia de procurar os culpados e os resistentes a esse processo de inclusão, pois sabemos que a culpa não pode ser referendada apenas para os professores ou para escolas. Certas situações problemáticas são reflexos da falta de compromisso do Estado com a educação, a dignidade da pessoa humana, o trabalho digno e igual para todos, o respeito à vida e às diferenças, enfim, a falta de políticas públicas de harmonização social. Tudo isso contribui para os atrasos no processo de inclusão.

De acordo com Gemal (2004, p. 3): “há muitos educadores que decidem enfrentar o desafio e acabam descobrindo um novo mundo e um novo caminho rico e cheio de possibilidades. Desperta o prazer adormecido e a vontade de superar os medos”.

Iniciativas de sucesso acabam por “contaminar” e envolver outros professores e também os alunos, forma-se então uma cadeia de solidariedade humana, um processo de entrelaçada. Mutuamente um ajuda o outro, troca experiências, buscam soluções e estratégias com o único propósito de ver a inclusão dá certo em todos os sentidos.

Nesta mesma perspectiva de proposta de trabalho em equipe, Ainscow (1995, p.4) propõe: “Encorajamos, especificamente, os professores a formarem equipe e/ou pares em que os respectivos membros concordem em se ajudar uns aos outros a explorar aspectos da sua prática”.

Para isso, o professor da escola inclusiva precisa ter como base do seu trabalho educativo a ênfase calcada na ação cooperativa e na aprendizagem ativa. Só assim, conseguirão desenvolver um trabalho que envolva todos os indivíduos e ultrapassará os limites e receios de trabalhar com a inclusão.

Caminhemos juntos em busca desta nova prática pedagógica para construir saberes e fazeres em prol da inclusão. Logo, encararemos os desafios como estímulos e força propulsora para obter bons resultados a favor da Educação Inclusiva.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: UM NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL**

A temática da formação de professores assume uma dimensão ampliada no Brasil, envolvendo debates generalizados sobre sua concepção, função, tendências e tipos de processos formativos, como demonstram os estudos e pesquisas de Schön (1995), Candau (1998), Nóvoa (1992), Pimenta (2002), Kullo (2004). Em comum a estes estudos, está a ideia de formação como processo, e o caminho a ser percorrido é caracterizado por um momento de reflexão dos professores na ação, reflexão sobre a ação, reflexão na e sobre a ação.

Considerando que o processo de formação docente acontece em dois momentos, na formação inicial e na formação continuada, optamos em descrever neste capítulo algumas concepções e tendências da formação continuada descrevendo de forma sucinta como estão sendo realizados e conduzidos estes espaços formativos no Brasil. Também enfatizaremos um breve percurso das ações formativas relacionadas à Educação Especial em nível nacional.

Por sequência, relataremos de forma particular os projetos relacionados à formação continuada de professores desenvolvidos no município de Maceió, objeto de estudo desta pesquisa.

### **2.1 Formação continuada: concepções, tendências e proposições atuais**

Consciente que o processo de educação e formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação da universidade, vemos a importância de todo ser humano buscar no seu percurso profissional uma formação contínua que propicie uma reflexão constante sobre seu trabalho. Neste processo, o profissional deverá vivenciar momentos de auto-aprendizagem, trocas de saberes e aquisições de novos conhecimentos que elevem significativamente sua ação na prática.

A formação continuada surge da necessidade inerente dos profissionais da educação escolar estar sempre se atualizando. É possível afirmar também que as ações de formação continuada são delineadas a partir de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos.

Para conceituar a formação continuada reportamo-nos à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998) que concebe esta ação como um processo permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, proporcionando, na formação profissional reflexões e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico.

Considera-se que as ações de formação continuada de professores no Brasil começam a aparecer na década de 1980, mas somente a partir dos anos 1990, foram iniciadas as inúmeras discussões e reflexões a respeito desse assunto. Por questões de terminologias, este processo já foi identificado e chamado muitas vezes de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação.

Percebemos claramente que se criou um discurso pertinente da atualização e da necessidade de renovação dessas terminologias, posto pelas condições atuais impulsionadoras do mercado capitalista. Observam-se ainda críticas relacionadas a estas denominações por perceber que o processo e as propostas realizadas não levavam em conta nenhuma discussão ou reflexão junto aos professores.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Ao longo do tempo, o processo de formação docente saiu de um modelo convencional de formação para uma estrutura de proposta diferenciada que atendesse especificadamente a realidade pretendida. Com isso, em algumas situações percebe-se que muitas ações estão sendo planejadas para suprir a demanda educacional, intercalando formações realizadas através de cursos rápidos com programas anuais mais estruturados para debater uma temática, em modalidades diferenciadas, a presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores.

No Brasil, percebemos que a formação continuada muitas vezes é imposta no sentido de suplementar a formação precária realizada na fase inicial. Contudo, sua aplicação e desenvolvimento nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Desta maneira, Gatti (2008, p.58) justifica que “isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”.

Com isso, em alguns casos estão sendo realizados momentos de formação continuada que estão recebendo um caráter emergencial e aligeirado, nos quais os programas são, na



maioria, de estrutura compensatória com objetivo de suprir as lacunas e os pontos não enfatizados na formação inicial.

A implantação de iniciativas relacionadas à educação continuada vem crescendo em grande proporção nos últimos anos. Existem vertentes que subjagam a atuação e caracterização da formação continuada aos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação. Em outros casos, optam em enquadrar na formação continuada toda e qualquer atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional.

De acordo com Gatti (2008, p. 57), existe uma vastidão de possibilidades dentro do conceito de educação continuada e assim define o processo como: “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”.

Para que haja funcionalidade e sentido, as propostas de formação continuada de professores devem responder e atender tanto às necessidades do sistema de ensino, quanto às demandas dos professores em exercício. Por tanto, sua elaboração deve ser planejada de acordo com a realidade vivenciada em cada meio educacional, priorizando assim os interesses, os desejos, as dúvidas e as angústias dos professores diante dos problemas educacionais.

A concepção de formação continuada aqui mencionada é vista como um meio estratégico de proporcionar aos professores a proposta da reflexão na ação (SCHÖN, 1995), para assim discutir e repensar soluções a respeito da problemática em questão. Não é possível conceber um programa de formação continuada que esteja exclusivamente voltado para ser um espaço reprodutor de teorias e conhecimentos não vivenciados na vida acadêmica. Diante deste pensamento, podemos destacar que:

A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presencial ou à distância) (BRASIL, 1999, p. 19).

O Referencial para Formação de Professores (BRASIL, 1999) descreve que a proposta de reflexão na ação está condicionada ao momento que o professor confronta suas ideias, teorias e crenças com a prática imediata. Para isso, é importante que o professor sempre atue com sensibilidade, flexibilidade e intencionalidade para discutir, avaliar e reorientar sua prática.

Para Nóvoa (1995), a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na

escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não basta, se estas teorias não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia.

A formação deve ser entendida como processo contínuo e permanente para que o professor aprenda a criar e a recriar sua prática, com base na reflexão dos novos saberes adquiridos, assim podemos afirmar que ser professor implica ser capaz de aprender sempre. Pensando desta maneira, a formação continuada deve constituir-se em um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor em consonância com suas competências.

No entanto, em muitos casos, a proposta de formação continuada é assistemática, pontual, limitada no tempo, na transmissão de teorias não correlacionadas com a prática e quase sempre não integra um sistema de formação permanente.

Em relação à ausência dos professores nas formações continuadas, alguns municípios determinam que professores que possuem a carga horária de 25 horas participem da formação continuada de forma obrigatória, pois senão levam faltas e será descontado no contra-cheque. Esta prática não é a melhor opção para garantir a presença dos professores, pois alguns participam forçadamente e sem interesse algum, pois nem sempre os temas oferecidos representam os interesses correlacionados com sua prática. Desta maneira:

Utilizar dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados... – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos (BRASIL, 1999, p. 44).

Apesar de saber da importância da formação continuada, constata-se que muitos momentos como esse não estão sendo bem aproveitados e nem planejados para atender as demandas reais do cotidiano escolar. Assim, as tendências dos últimos anos revelam que:

[...] as práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras -, que de modo geral, não respondem às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal (BRASIL, 1999, p. 41).

É notável a urgência em avaliar as propostas atuais de formação continuada para que esta ação esteja em consonância com a realidade precisa do contexto educacional, tornando os espaços formativos como *locus* permanente de discussão, diálogo, troca de experiências e auto-reflexão diante da prática vivenciada nos ambientes escolares.

Ao adotar e conceber a formação continuada realizando apenas momentos estanques e de caráter pontuais não será possível compatibilizar o conteúdo abordado com as demandas apresentadas nas escolas, nem muito menos praticar um exercício de levantamento de diagnóstico das situações específicas das salas de aulas e, por fim, não será possível avaliar o alcance das ações desenvolvidas e o impacto dos conhecimentos adquiridos na prática dos professores.

Com isso, a formação acabará produzindo um tipo de ação distanciada do contexto real do professor onde sua metodologia é calcada na transmissão de informação teórica, deixando de existir uma cultura de análise dos assuntos de interesse dos professores e um olhar reflexivo para a prática pedagógica.

A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual; nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional, integrando as diferentes instituições responsáveis em um plano comum (BRASIL, 1999, p. 64).

Para que a formação continuada tenha outro sentido, necessário se faz criar um mecanismo de acompanhamento contínuo da prática pedagógica, avaliando periodicamente os resultados alcançados a partir das orientações repassadas na formação, identificando demandas e apoiando os professores com dificuldades.

De acordo com o Referencial para Formação de Professores (1999), estes itens são instrumentos de avaliações fundamentais para o planejamento e redimensionamento dos programas que precisam ser planejados com vistas a propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais.

As ações de formação continuada devem incluir a observação, análise e discussão do trabalho de outros professores (diretamente ou por meio de recursos de documentação), a exposição de trabalhos realizados, a análise de atividades e produções de alunos, a criação e experimentação de situações didáticas intencionalmente planejadas, para posterior análise, de modo a possibilitar que os professores reelaborem o que já sabem e fazem. Nesse processo, seus conhecimentos prévios, crenças, ideias e opiniões precisam ser de fato considerados, não só porque essa é uma postura educativa democrática, mas porque é condição para a aprendizagem significativa (BRASIL, 1999, p. 132).

Definindo uma sistemática de avaliação criteriosa para as propostas de processos formativos continuados alcançaremos resultados significativos para serem utilizados na reformulação das práticas de formação e na adequação de ações que objetivam subsidiar o trabalho docente. Esta avaliação deve ter como intencionalidade maior orientar as novas ações no sentido de provocar avanços e superar as possíveis falhas e deficiências detectadas, superando-se a ótica distorcida de uma formação continuada estanque, pontual e sem funcionalidade.

De acordo com Stefanni e Bellotti (2008) as diversas modalidades de formação continuada podem ser realizadas por meio de *práticas de formação continuada em que as agências formadoras são protagonistas* (Programas de Pós-Graduação; Congressos; Jornadas; Encontros; Cursos de extensão universitária); a partir de *práticas de formação continuada em que tanto as agências formadoras quanto as agências empregadoras são protagonistas* (Programas de formação inicial para professores em exercício; Programas de Pós-Graduação *Lato-sensu* feitos por “encomenda”; Programas de Parcerias/Convênios entre Sistemas de Ensino e as Universidades); *práticas de formação contínua em que as agências empregadoras são protagonistas* (Programas de formação contínua em Serviço - Cursos, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, Grupos de Estudo; Congressos; Jornadas; Encontros) e também de *práticas de formação continuada em que os professores são protagonistas* (práticas formativas autônomas, que vão desde o hábito da leitura até a organização sistemática de registros analíticos da própria prática).

O conceito de formação continuada aqui adotado está relacionado ao de aprendizagem permanente, no qual o sujeito busca se aperfeiçoar constantemente para melhorar seu rendimento, seu conhecimento e suas habilidades. Ou seja, podem-se considerar momentos de formação continuada os encontros pedagógicos realizados na própria escola onde acontece a reflexão compartilhada com toda a equipe, a criação de grupos de estudos, a supervisão e orientação pedagógica, a assessoria de profissionais especialmente contratados. 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 (BRASIL, 1999).

A proposta da formação continuada realizada em serviço é uma excelente oportunidade para que os professores vivenciem um momento de reflexão sobre o que acontece em seu cotidiano escolar e busquem também soluções e estratégias significativas para garantir uma melhor aprendizagem para seus alunos. Para que essa ação se concretize é importante destacar:

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação (BRASIL, 1999, p. 66).

Os programas de formação continuada em serviço oferecidos pelos sistemas de ensino são bastante importantes para os professores. No entanto, estes programas precisam ser reavaliados e planejados para atender as especificidades do professor e da escola. Caso contrário, a institucionalização dos espaços de formação será visto e compreendido como momento de desprazer, sem significado, sem funcionalidade e o pior por obrigação, apenas para constar presença e cumprir com a carga horária exigida.

As tendências e concepções que sustentam a temática da formação de professores revelam em grande proporcionalidade a discussão e o incentivo para que tanto a formação inicial quanto a formação continuada seja calcada na lógica de formar os educadores para serem professores reflexivos.

Tentando delinear os caminhos propostos pela lógica da concepção sobre professor reflexivo regressamos às propostas delineadas por John Dewey que incentivou a formação na perspectiva de resolução de problemas e da valorização da experiência (movimento da Escola Nova). Esse autor faz uma distinção entre a ação reflexiva e a ação rotineira, indicando que a reflexão implica em intuição, emoção e paixão. Neste mesmo pensamento, podemos considerar que:

Os profissionais que não refletem sobre seu exercício docente tendem a aceitar de maneira acrítica a realidade cotidiana das escolas, buscando meios para alcançar os fins e resolver problemas que são, de maneira geral, decididos pelos outros, para eles. (LIMA; GOMES, 2002, p. 168)

Dando continuidade aos estudos filosóficos de Dewey, o norte-americano Donald Schön desenvolveu pesquisas viabilizando possíveis mudanças nas reformas curriculares dos cursos de formação de profissionais, já que concebia que o profissional formado apenas na lógica dos conhecimentos técnico-profissionais não consegue dar respostas às situações emergentes do dia a dia.

Schön (1995, p. 231) critica que: “A faculdade valoriza os conhecimentos teóricos generalizados e os métodos formais de análise”. Também menciona que é extremamente difícil em um ambiente universitário, alcançar continuidade de atenção e compromisso para trabalhar sobre os problemas intelectuais e institucionais de uma escola. Desta maneira,

valoriza a formação baseada na epistemologia da prática, através da reflexão, análise e problematização. Assim, expõe seu pensamento:

Em minha visão, esses requisitos podem ser melhor atingidos conferindo um lugar central ao ensino prático reflexivo como um ambiente para a criação de pontos entre a escola e os mundos da universidade e da prática. (SCHÖN, 1995, p.234)

Esta ideia proporciona um elo de intervenção entre o mundo da escola e as instituições formadoras, fazendo com que os profissionais aprendam a constituir saberes reais e articulados com a vivência que irão se confrontar fora do mundo acadêmico.

Schön (1995) propõe que nessa fenomenologia da prática seja incluída uma reflexão sobre a reflexão-na-ação dos profissionais em seus ambientes organizacionais e indica que desta forma eles seriam ajudados a imaginar e a fazer experimentos com intervenções destinadas a ampliar suas liberdades, dentro da escola, de usar novas abordagens de ensino e aprendizagem.

Conduzido pela proposta voltada para a reflexão sobre a reflexão-na-ação, Schön (1995, p.234) esboça um perfil do professor reflexivo indicando que:

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam compatíveis com os limites de um ambiente de ação.

O uso do termo reflexão na formação de professores foi incorporado pelos professores brasileiros a partir do livro de Nóvoa (1992) quando destaca o papel da reflexão na prática docente e no aprimoramento do trabalho.

Todavia, muitos autores criticam as ideias de Schön (op. cit.), afirmando que só a reflexão não basta. É necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas, ou seja, apontam que a formação não pode ser conduzida apenas no viés da prática e nem de forma individualizada. Portanto, a formação deve ser conduzida na relação teoria-prática e no coletivismo (GIROUX, 1990; GIMENO, 1999; ZEICHNER, 1992; PIMENTA 2002).

Não podemos idealizar a concepção de professor-reflexivo como modismo da atual realidade brasileira se não ensinamos nem aos professores e muito menos aos alunos a saberem pensar!

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa

como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002, p.22).

Pimenta (op. cit.) discorre que:

Do ponto de vista conceitual, as questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática.

Apesar de saber da opção em formar os professores em busca do desenvolvimento das características em consonância com um perfil de professor reflexivo, muitos fazem a correspondência em responsabilizar os professores por suas ações e ignoram que tal profissão não foi conduzida por uma formação que incentivasse tal prática e também não associam que historicamente a formação de professores passou ou continua passando por uma formação desqualificada.

Outras críticas a respeito do conceito de professor reflexivo são mencionadas por considerar o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a desvalorização do conhecimento teórico, a excessiva e exclusiva ênfase nas práticas. Para Pimenta (2002, p. 45), é importante rever a lógica da perspectiva do professor reflexivo e assim sugere o termo intelectual-crítico-reflexivo, sempre destacando a importância das trocas reflexivas sobre as práticas entre os professores formando, dentro da escola, uma comunidade crítica de aprendizagens.

A tese que defendemos é a de que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de formação dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (PIMENTA, 2002, p. 45).

Tendo como referência as diversas tendências e concepções sugeridas para conduzir o processo de formação docente, é necessário confrontar tais propostas com a situação do fazer pedagógico dos professores brasileiros. Pois, sabemos que na maioria das vezes as propostas são excelentes e encantadoras... mas, na prática tudo é diferente! As condições são adversas, atribuladas e muitas vezes desrespeitosas que impossibilitam que o professor, no corre-corre do cotidiano escolar, pense e reflita. Quem sabe se repensando e garantindo a valorização

profissional, as propostas que incentivam a prática reflexiva sejam possíveis de acontecer não só apenas na formação inicial e continuada, mas também no ambiente educacional?

Paralelo a este questionamento, Libâneo (2002, p.77) indaga: “quais são as condições prévias e meios – por exemplo, estrutura de organização e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor, espaços de reflexão?”.

Com o cotidiano atarefado, com as inúmeras responsabilidades e funções educativas colocadas nas mãos dos professores, a ação educativa é vista muitas vezes como improvisação, devido ao ato emergente para resolver uma situação problema, logo:

Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula. (CHARLOT, 2002, p.91)

Ideal seria que todo professor tivesse tempo e condições para refletir, para pensar e planejar, para buscar sua formação continuada e estar em constante processo de (re)aprendizagem. Consolidado com esta proposição, Sacristán (2002, p.82) afirma:

O pós-positivismo apresenta-se em metáforas muito atraentes, como a de converter os professores em profissionais reflexivos, em pessoas que refletem sobre a prática, quando, na verdade, o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito... tem-se, pois, a elaboração da metáfora reflexiva, que é a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente.

Nesta mesma concepção, Charlot (2002, p.107) confirma: “Acho que o tempo é o principal adversário do professor”.

É possível compreender que a análise crítica contextualizada sobre o conceito de professor reflexivo permite superar as limitações. Pimenta (2002, p.47) afirma que o conceito de professor-reflexivo é:

[...] um conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores, ajudando os governantes a encontrarem um discurso que os exime de responsabilidades e compromissos.

Enquanto não vivenciamos essas propostas que garanta uma política pública bem consolidada para a formação de professores e também para a valorização do trabalho docente



dentro da escola, lutemos para que os espaços formativos da formação inicial e da formação continuada se estruturam e planejem ações que viabilizem aos professores a serem profissionais reflexivos nestes encontros. Só assim, colocaremos em prática a concepção crítica da flexibilidade proposta por Libâneo (2002, p.70):

Uma concepção crítica de flexibilidade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submetem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

Os momentos de formação continuada devem privilegiar o resgate dos saberes prévios dos professores, proporcionarem momentos de diálogos e trocas de experiências entre os professores, planejar momentos de reflexão sobre situações problemas articulados na teoria e na prática. Enfim, deve valorizar a ciência, o pensamento, o desejo, a necessidade e as expectativas dos professores e isso só será possível quando dermos vozes aos professores para pensar a elaboração da formação a partir da escuta pedagógica.

## **2.2 Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva**

A formação de professores destaca-se como um tema crucial, e sem dúvida, é uma das mais importantes ações dentre as políticas públicas para acompanhar as novas exigências da educação na atualidade. Enfatizamos que novos direcionamentos precisam ser realizados em busca de compreender o verdadeiro sentido da formação continuada para que a mesma seja implantada como um direito para todos os professores comungarem de um espaço coletivo para adquirir e partilhar saberes significativos para sua prática docente. Acreditando que os momentos de formação continuada serão estabelecidos de forma democrática partindo das reais necessidades dos professores, sabe-se que o conhecimento será construído e refletido por todos.

Observando o cenário das formações continuadas existentes em nossa realidade, é diagnosticado que essas ações possuem características que não trazem bons resultados por não priorizar um planejamento de execução que valorize as exigências de uma nova concepção

escolar, que por consequência redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual.

Com a atual condição das escolas brasileiras, é importante repensar o papel social que estas instituições estão concebendo perante as ideias da escola inclusiva. Já é possível identificar algumas iniciativas sendo realizadas tanto no âmbito federal, quanto no estadual e municipal para criar condições e espaços de formação continuada para os professores conhecerem e estarem aptos a aceitarem o desafio de educar na e para diversidade.

Este fato tem evidência através da Declaração de Salamanca (1994), quando é feito um apelo aos governantes para “assegurar que, num contexto de mudanças sistemáticas, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender as necessidades educacionais nas escolas”. Além desta proposta o documento faz referência a necessidade de elaborar materiais escritos, seminários, prover treinamento em serviço a todos os professores levando em consideração as variadas e frequentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Para isso, propõe que este treinamento sempre que possível seja na escola, que promova interação e conte com o apoio da modalidade à distância e técnicas auto-didáticas.

Para consolidar essas iniciativas em prol do professorado, a SEESP/MEC vem desenvolvendo programas, projetos e ações a fim de implementar no país a “Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Inúmeras iniciativas e mecanismos de formação que visam apoiar os sistemas de ensino estão sendo oferecidos para contribuir com o processo de formação continuada de professores na Educação Especial e são oferecidos tanto na modalidade presencial, quanto à distância.

Dentre as ações desenvolvidas pela SEESP/MEC voltadas especificamente para a formação de professores estão:

- ✓ **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade** (2003) - que tem como objetivos a disseminação da política de inclusão; a formação de gestores e educadores; a sensibilização da sociedade e a formação de redes apoiadoras para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos junto aos municípios e seus respectivos segmentos. Segundo dados do MEC (2009), atualmente o programa está em funcionamento em 162 municípios-pólo. Em sistema de parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu

94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios. As ações previstas pelo programa são: implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade.

- ✓ **Projeto Educar na Diversidade** (2004) – material de formação docente pertencente ao Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul, coordenado pela SEESP/MEC e desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai. Este projeto visava encontrar um meio eficaz de combater a exclusão social e promover a inclusão social.
- ✓ **Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial** – ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferece cursos de extensão/aperfeiçoamento (120h) ou especialização nas áreas do AEE na modalidade à distância, por meio de instituições públicas de educação superior. Os dados do MEC revelam que foram ofertadas 5.000 vagas em cursos de especialização na área do AEE e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum.
- ✓ **Formação Presencial de Professores na Educação Especial** - que objetiva formar professores para atuar no atendimento as necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desenvolvido em parceria com os estados.
- ✓ **Cursos diversos** – Também foram implantados cursos de Letras/licenciatura em LIBRAS; o PROLIBRAS, realizado anualmente pelo INEP em todas as capitais, para Certificação de Profissionais fluentes no ensino de Libras e na Tradução e Interpretação de Libras.
- ✓ **Documentos e materiais pedagógicos** – Em 2004, a SEESP publica como referencial do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, a Série “Educação Inclusiva” que é composta de quatro cadernos que abordam o planejamento da gestão da educação sob diferentes enfoques: o papel do município, da escola e da família. Outro material elaborado em 2005, foi a publicação dos “Ensaio Pedagógicos: construindo escolas inclusivas”. Este que foi estruturado com mais de 23 textos que expõem conceitos, relatos de experiências e trajetórias educacionais. Já em 2006, foi publicado “Ensaio Pedagógicos. Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com o objetivo de oferecer aos municípios material que subsidie a reflexão e a implementação de ações inclusivas. Também em 2006, foi lançada a coletânea “Experiências educacionais inclusivas” que retrata 20 relatos das vivências dos municípios pólo. Periodicamente é

publicada a Revista Inclusão que serve de referência para os educadores analisarem os debates e pesquisas atuais relativos à temática. É válido ressaltar que todos esses materiais servem como subsídio para auto-formação do professor. Outras publicações elaboradas pela SEESP estão disponíveis para consulta dos professores no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Apesar de saber de várias iniciativas que o governo federal elabora para em consonância com o governo estadual e municipal multiplicarem os saberes em prol da inclusão, existem algumas pesquisas (OLIVEIRA, 2009; CAIADO, 2009; LAPLANE, 2009) que revelam certas críticas a estes programas, pois muitos deles são vistos como “pacotes fechados”, com apostilas prontas, exclusivos para um público-alvo e que nem sempre consideram a realidade específica de cada lugar ou não têm continuidade dos programas.

Seguindo essa tendência, Kramer (1989) argumenta contra os “pacotes” de formação e faz uma crítica, pois acredita que têm acarretado baixa ou nula compreensão das propostas, aversão à inovação por parte daqueles que participam para se tornar multiplicadores. Já que muitos que frequentam as formações assumem o compromisso de multiplicar o que aprendeu e por “n” fatores guardam seus saberes para si e não existe nenhum mecanismo de acompanhamento para identificar se o “efeito de repasse” está sendo realizado para os demais educadores.

Outra crítica é realizada na concepção de Santos (2008) quando indica que a formação em serviço: “[...] é necessária a cada professor, no coletivo da troca interativa de experiências. O esquema de utilização de ‘representantes’ ou de ‘mutiplicadores’ é inoperante, porque ninguém pode estudar ou aprender no lugar do outro”. (SANTOS, 2008, p.150-151)

Com isso, verifica-se a urgência em criar políticas públicas que garantam uma formação em serviço para todos e não apenas para uma pequena parcela de professores escolhidos para serem agentes multiplicadores. Assim, fica claro que: “Os investimentos financeiros com formação em serviço são prioridades passíveis de serem atendidas, por não constituírem os gastos que mais oneram o orçamento da educação”. (SANTOS, 2008, p.150-151)

Como sugestão, Oliveira (2009, p. 5) considera que é “[...] é necessário acompanhar, registrar e pesquisar as ações do MEC no intuito de avaliar as reais possibilidades de inclusão”. Portanto, não basta apenas criar programas em prol da inclusão e sim criar uma rotina de acompanhamento e avaliação para identificar se os mecanismos de formação estão tendo resultados positivos que atendam ao objetivo principal.

Todas as iniciativas em prol da inclusão são válidas, contudo como essas ações envolvem recursos financeiros para implantar tal proposta, não podemos desvelar descaso com os gastos e investimentos públicos. É indispensável levantar informações sobre o desenvolvimento do programa antes, durante e depois de implantado, identificando fatores de sucesso, tensões e conflitos gerados pelo programa para que o mesmo tenha continuidade ou até mesmo corrija os rumos para que tenha mais funcionalidade.

Em longas caminhadas e iniciativas realizadas em prol da formação docente, deveríamos construir uma leitura científica sobre as políticas de formação continuada de professores, analisando tendências e intenções. Para isso, demonstra a importância de considerar o professor como o sujeito principal para revelar, anunciar e denunciar as tensões desse processo.

Precisamos criar o hábito de escutar os professores para ouvir seus desejos e demandas de formação. Para tanto vale mencionar, Rabelo e Anjos (2008, p.4):

A riqueza de informações e conhecimentos produzidos na escuta do professor poderia e deveria ser o sustentáculo das propostas de formação. Quem, melhor do que o próprio professor que lida cotidianamente com seu aluno deficiente, para anunciar suas necessidades de formação?

Adotando uma postura de avaliar e reavaliar as proposições de formação docente, estaremos delineando uma formação de qualidade para todos os professores. Só desta maneira, garantiremos um espaço de formação, de encontros construtivos com os pares e de troca de experiências para construir novos saberes.

Consciente do poder que a formação permanente proporciona para o processo educacional, é possível destacar que todo programa de formação continuada deve ser definido a partir de uma análise da realidade na qual pretende incidir para que seus objetivos estejam atrelados às necessidades do cotidiano dos professores. Também deve ser realizada uma avaliação de ações de formações anteriores, pois a identificação de sugestões e a análise dos pontos fracos são fundamentais para um novo planejamento de sucesso. Por fim, sabe-se da relevância de um programa de formação continuada está vinculado à demanda da educação brasileira e não apenas dos modismos temáticos, que pouco tem sentido para alguns.

### **2.3 Formação Continuada dos Professores do município de Maceió na perspectiva da Educação Inclusiva**

A formação continuada é uma ação favorável para conquistar novos conhecimentos e também um excelente espaço para discutir e repensar o modelo ideal da educação. Para tanto, vemos este ensejo como uma maneira de oportunizar aos professores um conhecimento coletivamente partilhado e sistematizado a respeito das questões educacionais em debate no cenário nacional.

Para Beauclair (2005), investir na formação continuada é uma tarefa mestra, condutora de possibilidades, de discussão e validação dos fazeres já praticados. Nesta reinvenção do espaço pedagógico, é fundamental propor espaços de construção coletiva, rodas de discussão, momentos de avaliação do que se está fazendo no espaço/tempo da escola, enfim, criar ambientes de interação onde os diferentes atores inseridos neste contexto tenham voz e vez, ou seja, voz ativa e vez participativa.

A formação continuada possui características positivas para exercer os princípios de democratização, na qual a troca de saberes partilhados enriquece o conhecimento mútuo dos professores, contribuindo de forma significativa com as melhorias em prol de uma escola de qualidade.

Para que a formação continuada faça parte da rotina da carreira profissional dos professores é necessário que haja uma compreensão de todos os benefícios que a mesma traz para melhorar os índices negativos, nos quais a educação brasileira se encontra. Além do mais, a formação docente pode elevar a qualificação e a valorização profissional dos professores, que terão possibilidades de aperfeiçoar o seu fazer pedagógico. Portanto, as instâncias políticas federais, estaduais e municipais precisam traçar os caminhos da formação não como uma obrigação a ser cumprida e sim como uma necessidade intrínseca para o trabalho dos professores.

As evidências têm demonstrado que a tomada de decisões em relação aos investimentos em qualquer área deve ser fruto de um planejamento estratégico. Em relação ao desenvolvimento profissional não poderia ser diferente: o investimento na formação inicial e na formação continuada de professores merece ser planejado juntamente com as demais medidas que visam melhorar a educação escolar. Além disso, é preciso avançar rapidamente no sentido de criar sistemas unificados de formação inicial e continuada que superem o atual modelo, fragmentado e ineficaz (BRASIL, 1999, p. 48).

A articulação de um sistema único educacional proporcionará ações bem planejadas para a educação de nosso país e assim, poderemos ter a concretização e a efetivação dos

objetivos delineados em prol da educação de qualidade. Essa intenção deve ser realizada frequentemente, rompendo com o caráter pontual das políticas momentâneas que criam programas de formação docente temporária e que não suprem as carências da realidade brasileira.

A intencionalidade para ver a mudança acontecer: demanda flexibilidade das ações de formação: “que não devem ser sempre organizadas e propostas de uma única forma, mas de acordo com as necessidades de aprendizagens do professor e as características do que se aprende”. (BRASIL, 1999, p. 107).

Sabendo da existência de um plano de sistema articulado de ensino entre Estado e Município, favorecendo assim a descentralização das ações a favor da educação, percebe-se que as prefeituras vêm assumindo a responsabilidade em ofertar a etapa inicial da educação básica, da Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental e, por conseguinte, também pela formação continuada dos professores desse nível.

É muito importante o papel das Secretarias de Educação, dos formadores e das equipes técnicas responsáveis para conduzir e coordenar as atividades de ensino e de formação docente. Para tanto, destacamos:

As secretarias de educação têm papel fundamental na organização e promoção da formação continuada, uma vez que são elas que possibilitam acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e programas de formação. Mas é decisivo o papel formador do trabalho cotidiano das equipes técnicas junto às escolas, seja como dinamizadoras ou orientadoras, para manter viva a discussão dos projetos educativos, avaliar o trabalho dos educadores, fazer chegar às escolas materiais e propostas inovadoras. É esse trabalho contínuo dos técnicos que possibilita o conhecimento da realidade das escolas e permite que os programas de formação continuada sejam significativos e orientados pelas demandas das escolas e por uma análise de suas questões (BRASIL, 1999, p. 71).

Especificamente, na realidade educacional do Município de Maceió-AL, iniciativas estão sendo elaboradas também para apoiar os professores da rede de ensino pública para compreenderem e atuarem diante da proposta da Educação Inclusiva.

Na estrutura da SEMED de Maceió existe um grupo formado por técnicos administrativos e pedagógicos que coordenam as ações de formação continuada. Os mesmos são responsáveis por articular os momentos de formação de todos os profissionais de ensino da rede com os diversos setores, projetos e programas que atendem o formato da formação em serviço. Paralelo a estes trabalhos, os técnicos e formadores da Secretaria realizam pesquisas e leituras que aprofundem sua compreensão a respeito da temática da formação docente.

Com o intuito de compreender a dinâmica deste setor e também seu entendimento sobre como pensam e conduzem a formação continuada dos professores da rede municipal, entrevistamos duas técnicas responsáveis pela Formação Continuada da SEMED. Realizamos uma entrevista no dia 10 de julho de 2009, na qual foi possível entender a sistemática do setor, as ações e também as propostas de melhoria, bem como, os problemas que os formadores vivenciam.

Resgatando o histórico da formação continuada na SEMED, conseguimos constatar na análise de documentos e em entrevista com técnicos responsáveis por tal atividade que o trabalho, de acordo com Projeto de Formação Continuada – SEMED, teve início em 1993, após um longo período de abandono do professorado por parte da Secretaria.

Contudo, apesar de saber que a iniciativa de garantir aos professores a formação continuada estava sendo colocada em prática, em 2005 foi criado o setor para gerenciar essas ações. Ao investigar, identificamos que no organograma desta instituição até o ano de 2009 não contemplava a institucionalização do Departamento de Formação Continuada. Uma justificativa é que o organograma da SEMED estava desatualizado havia mais de 10 anos e que até hoje o trabalho técnico estava sendo desenvolvido junto ao Departamento de Acompanhamento Escolar (DAE). Enfatizadamente é importante destacar:

É inegável que a consolidação deste processo foi um avanço significativo, no entanto é necessário buscar alternativas que visem a superação da fragmentação do processo pedagógico, consequência de um processo de formação, tanto inicial, quanto continuada, departamentalizado. Esta desarticulação é reflexo, também do fracionamento do projeto político-pedagógico da SEMED, onde cada departamento desenvolve seu trabalho de maneira independente (PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – SEMED, 2008, p.2).

Constatamos que esta não institucionalização de um setor responsável exclusivamente pelos os processos de formação continuada é uma lacuna muito grave para o sistema de ensino, principalmente por saber que a formação continuada é um direito posto na LDB nº 9.394/96, no Art. 62 parágrafo 1º que define: “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”.

Desta maneira, enfatizamos também a importância em cumprir o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB de nº 9394/96, no artigo 67, inciso II:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhe, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.



A formação continuada ainda foi reforçada pelo Decreto 5.997/2000, que determina:

[...] a formação dos trabalhadores em Educação será feita de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, de modo a atender os objetivos de diferentes níveis e modalidades do ensino, às características de cada fase dos educandos e demandas da educação em geral ou às necessidades de organização e funcionamento dos profissionais nas áreas que estiverem atuando.

Portanto, é urgente seguir as recomendações postas nos Referenciais para Formação de Professores (1999) que propõe:

[...] que cada Secretaria disponha de um setor ou departamento técnico responsável, por elaborar, coordenar e implementar permanentemente programas de formação continuada na rede, ou seja, uma equipe técnica de formação, composta de profissionais com competência comprovada para o exercício das funções de formadores de professores (BRASIL, 1999, p. 136).

Dentre as diferentes demandas de atividades deste setor de Formação Continuada da SEMED, podemos registrar as seguintes atribuições de acordo com a análise do *Documento da Coordenação de Formação Continuada – Conhecendo a dinâmica do setor* (2007):

- organizar o Programa de Formação Continuada da SEMED;
- reunir sistematicamente os formadores para estudos, socializações, planejamento e avaliação do processo de formação;
- reunir sistematicamente os setores para articular, planejar, avaliar, socializar ações de formação; organizar e articular com outros setores e instituições parceiras grandes eventos temáticos de formação continuada e socializações de experiências.
- emitir certificação única expedida pela DIGEN para os participantes.
- atender, no campo da formação continuada, todas as modalidades de ensino e grupos de trabalhadores em educação;
- coordenar, acompanhar e avaliar as escolas autoformadoras;
- organizar assessorias específicas conforme solicitação da escola e/ou de grupos da SEMED.

Através da entrevista realizada com membros da equipe responsável pelo setor de formação, obtivemos a informação que as formações continuadas ainda continuavam sendo setorizadas, embora, já existisse outra proposta para acabar com essa ação fragmentada que estava sendo discutida internamente com os técnicos e formadores da SEMED. Para isso, necessitam com urgência que seja reformulado o organograma, melhorias para os formadores

em relação a tempo para estudo, os materiais, a disponibilização de meios de transporte para que os formadores atuem nas escolas e outras solicitações.

No diálogo obtido na entrevista com as técnicas do Departamento de Formação Continuada, foi dito que havia também o desejo da equipe de formadores para elaborar o documento Política de Formação Continuada da SEMED.

Indicações para organização institucional devem ser elaboradas a fim de garantir espaço e tempo para que os formadores também realizem estudos que ampliem os conhecimentos que serão partilhados com os formandos.

As instituições responsáveis devem prever na jornada de trabalho dos formadores um tempo para o trabalho coletivo e para o seu desenvolvimento profissional, durante o qual possam refletir sobre a aprendizagem dos professores, os conteúdos da formação, a própria atuação como formadores e as demais questões pertinentes ao seu trabalho (BRASIL, 1999, p. 124).

Com isso, podemos destacar a Lei nº 5.490, de 29 de dezembro de 2005, que altera o art. 8º do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Sistema Municipal de Educação instituindo que:

[...] as jornadas de trabalho de 20 (vinte), 25 (vinte e cinco) e 40 (quarenta) horas semanais, assegurando-se aos ocupantes do cargo de professor utilizarem 25% da carga horária de 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas, e 20% da carga horária de 25 (vinte e cinco) horas, para outras atividades relacionadas ao magistério, como a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração escolar, a articulação com a comunidade, as reuniões pedagógicas e o aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta de cada escola.

Apesar de ver instituído um tempo reservado para realização de atividades e ações educacionais de planejamento e aperfeiçoamento profissional, nem sempre os professores conseguem cumprir o que está posto, já que na maioria das vezes possuem outros trabalhos que ocupam o tempo destinado e reservado para realizar atividades inerentes ao cargo. Nesta ótica, a falta de tempo provoca que o professor leve para casa atividades que deveriam ser feitas dentro da jornada escolar, ausência nas formações continuadas e também revela um planejamento mal elaborado e sem articulação com os demais professores, já que o mesmo é feito de forma individualizada.

Paralelo a esta determinação, analisamos o *Documento de Orientações sobre as horas de departamento destinadas à Formação Continuada*, elaborado pela Diretoria Geral de Ensino e pela Diretoria de Gerenciamento Escolar da SEMED. Este documento revela que:

A formação continuada implementada pela Secretaria Municipal de Maceió, visa o aperfeiçoamento permanente da ação profissional através de participação em cursos, oficinas, seminários, congressos e viagens para estudos complementares, acompanhamento da prática pedagógica, reuniões de estudo e planejamento, sistematização das produções de professores e alunos, dentre outros, num contínuo processo reflexivo. A formação pode ser ofertada nos três turnos, em busca de uma ação pedagógica mais eficaz que estimule a abertura para o novo, a responsabilidade e o compromisso dos profissionais com a melhoria da qualidade do ensino.

Em relação às horas destinadas a formação continuada, é firmado no Documento de Orientações sobre as horas de departamento destinadas à formação continuada o seguinte:

- ✓ professor atividade com carga horária de 20 horas serão reservadas 2 horas quinzenais ou 4 horas de acordo com o plano de ação da Escola/SEMED. As aulas nesse período poderão ser suspensas e substituídas por atividades recreativas, artísticas, de lazer, dentre outras, planejadas em consonância com o projeto pedagógico da escola;
- ✓ professor atividade com carga horária de 30 horas<sup>1</sup> terá 20h em sala de aula e 10h para a formação continuada;
- ✓ professor atividade com carga horária de 40 horas terá sua carga horária distribuída da seguinte forma: 20h com uma turma em horário integral, 10h distribuídas com outra turma e 10h para formação continuada.

No *Documento do Projeto do Departamento de Formação Continuada* está delineada a definição do conceito de formação continuada que a SEMED segue em suas ações, é destacado que: esse tipo de formação visa (pelo menos teoricamente) atualizar: apresentando novas propostas de trabalho, de cunho teórico-prático; sugerindo alternativas para a prática pedagógica de sala de aula; e respondendo às indagações dos professores.

Este mesmo documento resgata o histórico da formação continuada afirmando que antes esta ação esteve sempre ligada aos pacotes produzidos e implantados pelo MEC no qual onde após LDB de 1971 uma série de “cursos” foram realizados, visando formar os professores da rede pública dentro de um novo padrão de ensino no qual a técnica era extremamente valorizada.

Está registrado no Documento do Projeto de Formação Continuada que os formadores têm observado a tremenda resistência por parte dos professores a todo e qualquer tipo de teoria. Os formadores afirmam também, que isto é refletido na prática, quando se observa que

---

<sup>1</sup> No Documento de Orientações sobre as horas de departamento destinadas à Formação Continuada consta a proposta da carga horária de 30h como proposta de estudo. Porém, em vigor tem a carga horária de 25h sendo 20h em sala de aula e 5h destinadas a formação continuada e atividades relacionadas ao magistério.

apenas os modelos apresentados são utilizados totalmente desvinculados da teoria que lhes dá sustentação.

Desta maneira, o documento do Projeto de Formação Continuada registra possíveis causas e desafios para superar obstáculos que impedem que a formação continuada seja realizada com sucesso:

Se de um lado constatamos esta resistência com relação à mudança, por outro precisamos observar as condições que são dadas para o seu desenvolvimento. A situação de pauperização crescente da classe docente tem sido um fator decisivo no que se refere ao desestímulo para situações que envolvam qualquer outro tipo de trabalho que não o da sala de aula. Assim, diante das poucas possibilidades reais de mudança a atitude dos professores geralmente tem sido de passividade, de imobilidade, de resistência ao novo. Superar estes obstáculos são desafios que se apresentam nesta nova fase do processo de formação coordenado pela Diretoria Geral de Ensino desta SEMED. (MACEIÓ, 2009)

As técnicas responsáveis pelo Departamento de Formação Continuada citaram também alguns fatores que impedem o desenvolvimento das ações de formação, como por exemplo: os professores que se inscrevem por obrigação, a questão do deslocamento dos professores em sair das escolas para participar na sede da secretaria, professores que não participam por trabalhar em vários lugares, professores horistas os quais não têm o comprometimento com a formação e também professores resistentes que acham que a formação da SEMED não tem credibilidade.

Fatos semelhantes às queixas relatadas acima foram registradas no *Documento Relatório de Queixas dos Formadores da SEMED* (Anexo A) elaborado para ser entregue e discutido junto ao Secretário que estava sendo responsável pela gestão da SEMED no período de julho de 2009. É importante ressaltar que as técnicas da Coordenação da Formação Continuada explicaram que este documento foi elaborado diante da incapacidade de realizar as formações, sendo alguns encontros suspensos por tal impossibilidade. Outro ponto mencionado é que estas queixas não surgem de agora e sim há muito tempo, porém não havia abertura com a gestão que estava administrando a SEMED e assim o diálogo nunca era bem sucedido.

Este documento solicitava providências urgentes no sentido de melhorar as condições ofertadas aos formadores e cursistas da Secretaria que vinham sofrendo com a falta de condições de trabalho e de estrutura. Para tanto, foram registrados no documento a ser entregue para o Secretário alguns entraves e soluções para manter a formação continuada oferecendo todas as condições dignas de trabalho.

Constatamos um envolvimento por parte da equipe em querer sanar essas dificuldades e dar uma nova configuração ao processo de formação continuada da SEMED, demonstrando desta forma, uma iniciativa para que o grupo reflita sobre o papel da formação e assim possa ofertar algo de qualidade e referência para todos os professores.

Diante de estudos realizados sobre a temática de formação continuada existe uma consciência, por parte da equipe de formadores, que as formações precisam ser avaliadas para dar novos direcionamentos. Para alcançar estes propósitos estão sendo realizadas: discussão, avaliação, planejamento e estudo.

Ao compreender como se realizam os processos de proposição de projetos de formação pela equipe de formação continuada, focaremos o olhar para os projetos, programas, cursos, seminários e encontros promovidos na área de Educação Especial.

O Departamento de Educação Especial da SEMED realizou alguns momentos de formação continuada seguindo as propostas delineadas pelo MEC, cujos programas de formação eram multiplicados por todo o Brasil. No entanto, a SEMED com sua autonomia e poder decisório também propunha projetos de formação continuada que visavam atender as necessidades específicas da realidade do professorado do seu sistema de ensino.

Para conhecer as ações de formação continuada desenvolvidas pela SEMED, por meio do Departamento de Educação Especial, nos últimos anos, buscamos documentos que revelassem tais ações e também realizamos entrevistas com os responsáveis deste setor que puderam revelar as proposições das gestões anteriores, as quais ainda não estavam registradas em documentos formais ou históricos construídos das formações já realizadas.

Desta maneira, fazendo um recorte histórico dos anos de 1990 até o presente momento, podemos citar algumas ações de formação continuada do Departamento de Educação Especial da SEMED. Vejamos a seguir:

No período de 1990 até 1994 as ações formativas e as propostas de atendimento as pessoas com deficiência eram realizadas na perspectiva do paradigma da integração, onde havia salas especiais dentro da escola comum e os alunos com deficiência recebiam o ensino de forma individualizada ou em pequenos grupos. As orientações e formações tinham um caráter de discussão e ainda não se tinha a compreensão da proposta da inclusão. As práticas adotadas tinham um perfil excludente e segregatório.

Em 1995 foi realizada a “Capacitação em Fundamentação Didática e Metodológica para Pessoas Portadoras de Deficiência”, na qual o objetivo foi caracterizar a realidade sócio-educacional da rede municipal de ensino de Maceió, no sentido de implantar ações que

garantissem a matrícula, permanência com qualidade e conhecimento das especificidades, no sentido de atender aos alunos com deficiência nas escolas comuns da rede regular de ensino.

No ano de 1996 foi executada a “I Jornada de Educação Especial”, com o tema: A pessoa portadora de deficiência e sua inclusão na sociedade. Este momento foi marcante, pois foi neste evento que deram início a uma ampla discussão sobre a Declaração de Salamanca. A Jornada teve como público alvo aproximadamente 200 participantes, dentre eles, pais, professores e especialistas discutindo amplamente essa questão.

No ano de 1999 realizou-se a “II Jornada de Educação Especial”, com o tema: Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Nesta oportunidade iniciou-se um momento de transição que tinha como base a implantação de uma Política de Educação Inclusiva e a transformação das unidades escolares em sistemas educacionais inclusivos. O ano de 1999 foi considerado para os técnicos do Departamento de Educação Especial da SEMED como o momento de divisor de águas entre a passagem do período de integração e inclusão, pois a partir deste ano alavancaram as discussões e os grupos de professores começaram a entender a importância dos alunos estarem na escola regular, inseridos na classe comum.

De 1999 até 2001 foi realizado um trabalho de formação no sentido de atingir o objetivo de sensibilização de toda equipe escolar. Esse trabalho foi conduzido pela equipe técnica do Departamento de Educação Especial que ia até as escolas realizar palestras para discutir os prós e os contras em busca de uma proposta inclusiva. As temáticas abordadas eram para refletir sobre a diversidade e a educação como um direito e a humanização da educação. As técnicas da SEMED relataram que este foi um “período de convencimento”, pois havia a resistência por parte das professoras que já estavam acostumadas a trabalhar na classe especial e também por parte das professoras da sala regular em saber que iria receber um aluno com deficiência. O trabalho de formação começou inicialmente com os profissionais que atuavam nas classes especiais para que eles compreendessem que a sua atuação em salas de recursos não deveria ser como um reforço e sim como complementação e apoio com a proposta que esse atendimento acontecesse em horário contrário à aula, mas isso nem sempre acontecia porque os alunos moravam longe e dificultava o acesso.

No ano de 2001 não havia mais nenhuma classe especial nas escolas regulares da rede municipal de ensino de Maceió. Durante esse período, por iniciativa própria, a equipe técnica do Departamento de Educação Especial fazia uma itinerância nas escolas para orientar e acompanhar os professores e os alunos. Nestas ocasiões, os casos eram discutidos com o objetivo de mapear as necessidades dos alunos, realizar intervenção junto aos professores e estabelecer um elo junto a escola.

Em 2002, a SEMED contratou um professor surdo (instrutor) para que desse formação em LIBRAS para técnicos, professores, alunos surdos, alunos ouvintes e para a família. Essa iniciativa foi proposta porque em 2001 os pais de alunos surdos pagavam um intérprete para acompanhar seus filhos na aula e foi visto que isso não era um procedimento adequado para a escola pública. A proposta tinha como justificativa a importância do professor de sala regular também aprender LIBRAS, como ainda o entendimento que os alunos surdos precisavam se apropriar da sua língua já que não tinham esse conhecimento e os alunos ouvintes tinham certa curiosidade para poder se comunicar.

A partir de 2004, iniciou-se uma formação continuada promovida pela própria SEMED, no qual foi proposto o agrupamento por núcleos de formação, numa perspectiva de Educação Inclusiva (matutino: SEMED; vespertino: CAI - Carmelita Gama; e noturno: SEMED). Estas formações eram voltadas apenas para professores que atuavam com alunos com deficiência. É importante ressaltar que antes de 2004 não havia nenhuma ação formal e contínua proposta pela rede municipal de educação de Maceió. Antes desse período, os momentos de formação não eram sistematizados pela Secretaria, assim os professores das salas especiais que recebiam orientações em seus trabalhos eram feitos pela iniciativa das técnicas do Departamento de Educação Especial que iam compartilhar seus conhecimentos com os professores.

No início de 2005 foram realizadas formações pontuais com recursos do FNDE/MEC envolvendo todos os segmentos, níveis e setores da Educação do sistema municipal. Essas ações formativas tinham como objetivo favorecer os professores em relação ao entendimento sobre a proposta da Educação Inclusiva. Foram realizadas formações continuadas para os professores especialistas, educadores e gestores do Ensino Regular, numa ação conjunta entre os governos municipal e federal (Formação de Gestores e Educadores; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade/MEC/SEESP/FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). A primeira e a segunda etapa da formação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” não contou com a participação de professores que estavam diretamente nas salas com alunos com deficiência e sim com diretores por verem os mesmos com portas de entrada para efetivação da inclusão. Os assuntos abordados nestas formações foram referentes aos princípios da Educação Inclusiva e as bases legais.

Em novembro de 2005 foi realizada uma formação com recursos do FNDE destinados a capacitar 80 gestores e educadores. Mobilizados em formar um amplo número de profissionais da educação, o Departamento de Educação da SEMED conseguiu articular parcerias e ofereceu esta formação para 200 profissionais, dentre eles, diretores,

coordenadores, professores, assistentes sociais, instituições especializadas e também convidaram escolas particulares que já atuavam com alunos com deficiência. A formação foi realizada por profissionais de fora do estado de Alagoas, especialistas na área de Educação Especial.

No ano de 2006 foi executada a terceira etapa do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, e também o Departamento de Educação Especial enviou uma técnica para Natal-RN com o intuito de aderir e participar do Seminário Educar na Diversidade e de imediato implantar mais uma formação no município de Maceió.

Iniciou-se em 2007 o projeto Educar na Diversidade. O público-alvo dessas formações foram professores e a formação foi organizada a partir da ideia de formar multiplicadores na rede que pudessem partilhar os conhecimentos adquiridos com sua comunidade escolar. Esta formação contemplava vários temas sobre a diversidade, porém foi dada uma maior ênfase na questão da pessoa com deficiência. Nesse ano, a formação do projeto Educar na Diversidade foi realizada na Escola Lamenha Lins e acontecia uma vez ao mês. Os participantes recebiam um livro para acompanhar as formações que eram realizadas em momentos presenciais e também em momentos semi-presenciais. Além deste projeto, em 2007 foi liberado recurso do FNDE para desenvolver mais uma etapa do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, no entanto essa verba já voltou inúmeras vezes e não foi realizado pela constante mudança de gestores da secretaria da SEMED/Maceió. O Departamento de Educação Especial da SEMED solicitou prorrogação de prazo e mesmo assim não pôde ser realizado.

Em 2008, foi dada continuidade ao projeto Educar na Diversidade na Escola Carrascosa para os professores que atuavam próximo aquela região. Neste período a SEMED também ofertou para os professores as seguintes formações: “Atendimento Educacional Especializado (salas de recursos)”; “Deficiência Visual: conhecendo para intervir” e “Educação numa perspectiva inclusiva”.

No ano de 2009, mais uma vez foi realizado o projeto “Educar na Diversidade” sendo voltado para os profissionais da 8ª região. Neste ano, o projeto foi realizado na própria SEMED e não teve um bom número de professores inscritos, apenas 10 se inscreveram nas 40 vagas disponíveis. A justificativa para esse pequeno grupo foi dada pelo motivo de muitos professores alegarem já estarem participando de outras formações.

Desde 2005 até o presente momento, a Coordenação de Formação Continuada da SEMED pretendeu oferecer diferentes temáticas de formação para que os professores pudessem ter opções diferenciadas para capacitação. Articulado a esta proposta o



Departamento de Educação Especial ofertou as seguintes formações: “Atendimento Educacional Especializado (salas de recursos)”;

“Deficiência Visual: conhecendo para intervir”;

“Educação numa perspectiva inclusiva - Ensino Fundamental”;

e “Educação numa perspectiva inclusiva - Educação Infantil”.

A formação “Educação numa perspectiva inclusiva – 2009” foi a escolhida para ser objeto de pesquisa desse estudo, principalmente por ter sido realizada em anos anteriores de forma ampla para todos os níveis de ensino. No entanto, em 2009 o Departamento de Educação Especial resolveu implantar esta formação subdividindo-a em dois grupos, sendo um destinado para professores da Educação Infantil e outra para professores do Ensino Fundamental. Esta iniciativa foi proposta pelo fato de nos anos anteriores a formação ter sido muito abrangente e as técnicas do Departamento queriam focar casos e situações particulares de cada nível de ensino. Aprofundaremos os detalhes sobre esta formação posteriormente no capítulo IV, por ela ser objeto desta pesquisa.

De acordo com os técnicos do Departamento de Educação Especial, os debates e as ações acerca da formação continuada fazem parte do dia a dia da SEMED principalmente por saber que este é um caminho que possibilita mudanças significativas no sistema pedagógico vigente que busca a qualidade do ensino.

É possível identificar neste breve histórico a caminhada em busca do desenvolvimento de formação docente dos professores da SEMED/Maceió em uma perspectiva inclusiva. São iniciativas realizadas na medida do possível, principalmente pela falta de autonomia e de recursos próprios do departamento para executar ações inovadoras de acompanhamento e ampliação de conhecimento dos professores.

Necessário se faz repensar e agir em busca da efetivação do direito de todo professor buscar sua constante formação, além do mais é válido destacar a urgência que deve ser dada aos trâmites legais e administrativos para o aproveitamento de recursos vindos do governo federal, pois é inadmissível ver possibilidades reais e favoráveis ao crescimento profissional dos professores serem desperdiçadas por má gestão pública.

Outro ponto a ser destacado é utilizar as formações já realizadas como referência para uma auto-análise do processo de formação continuada oferecido na perspectiva da Educação Inclusiva. Para isso, é importante enfatizar a necessidade também de ouvir os professores, sujeitos desse processo, a fim de compreender os seus interesses e expectativas dos mesmos diante das situações diárias vivenciadas na escola com os alunos com deficiência.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico delineado para investigar o ponto de vista dos professores foi traçado levando em considerações as características fundantes para realização de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. Para isso, realizamos diversas etapas de coleta e análise de dados (utilizando como instrumentos: o questionário, a entrevista, diário de campo) com o intuito de analisar a opinião dos professores em três momentos da formação: no início, na metade e no fim do processo vivenciado. Esses diferentes aspectos serão apresentados mais detalhadamente a seguir.

#### 3.1 Abordagem metodológica

Para a concretização deste estudo optamos em adotar a **abordagem metodológica qualitativa** que por sua vez nos pareceu ser a mais indicada para analisar os pontos de vista dos professores a respeito da formação continuada.

Esse tipo de investigação sugere o contato direto do pesquisador com a realidade e parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

De acordo com Martins (2004, p. 292):

[...] metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador.

A pesquisa qualitativa privilegia algumas técnicas que coadjuvam a descoberta de fenômenos latentes, e se baseia na racionalidade comunicacional, na qual os dados são colhidos na interação com os sujeitos. Para Flick (2004, p.70):

Na pesquisa qualitativa, o papel do pesquisador é de especial importância. Os pesquisadores e as suas competências comunicativas constituem o principal “instrumento” de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas.

A postura da pesquisadora neste trabalho de pesquisa adotou como base a escuta dos professores, a análise dos fatos vivenciados e a comunicação interpessoal para de forma espontânea e mediadora estabelecer contato com os sujeitos entrevistados e observados. Portanto, consideramos a pesquisa qualitativa importante por possuir características básicas e fundamentais fornecendo sustentação metodológica para a nossa pesquisa já que existe uma preocupação com o processo vivenciado e não apenas com o produto, pois de acordo com André (2005, p. 47):

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribuiu às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Neste sentido, “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p. 45).

A pesquisa realizada voltou-se para conhecer como os professores percebem a implantação dos cursos de formação continuada da SEMED para disseminar a proposta da Educação Inclusiva. Portanto, Minayo (1999, p.21) destaca a importância da pesquisa qualitativa por ser a mais apropriada para trabalhar com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos.

A estratégia de pesquisa escolhida foi o de **estudo de caso**, por considerar que o caráter de investigação é exploratório, por estarmos analisando fenômenos contemporâneos dentro do contexto de vida real. Para isso, a ideia concebida em realizar uma pesquisa do tipo estudo de caso parte da premissa que esta ação nasce do desejo de entender um fenômeno social complexo.

Como suporte para a construção de investigação desta pesquisa, acreditamos que a melhor opção é a utilização do estudo de caso como guia norteador, por ser ele representado como um excelente meio de considerar aspectos relevantes para a condução de um trabalho de pesquisa que visa obter uma análise intensiva de uma situação particular. O estudo de caso nos trouxe elementos que favoreceram descrever o contexto no qual a pesquisa ocorreu, explicar ligações causais, fazer uma avaliação do processo vivenciado e explorar através da observação situações silenciadas pelo sujeito da pesquisa, porém vistas aos olhos do pesquisador.

O estudo de caso tem o propósito de “reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”. (CHIZZOTTI, 2006, p.135)

Considerando a necessidade em realizar uma busca intensiva de dados que revelem a opinião dos professores, é fundamental adotar esta estratégia metodológica a fim de descrever pormenorizadamente os pontos de vista dos cursistas analisando e refletindo os resultados levantados no processo de formação continuada, observando assim o posicionamento deles, bem como, sugestões e críticas apontadas sobre os cursos de Educação Inclusiva propostos pela Secretaria de Educação Municipal de Maceió.

A partir desta pesquisa, apresentaremos os diferentes pontos de vista presentes numa situação social, interpretando o contexto e retratando a realidade do fenômeno observado. Com isso, Yin (2001, p. 21) destaca que: “[...] o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”.

Baseado na intencionalidade do estudo de caso como meio estratégico para investigar a realidade a ser conhecida e transformada, adotamos o mesmo de acordo com Chizzotti, (2006, p. 136):

Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico.

Observamos que o enfoque metodológico escolhido para esta pesquisa enquadra-se com o nosso objeto de estudo, já que o mesmo visa analisar a temática da formação de professores, coletando informações que serão de grande valia para compreender o processo de formação continuada.

Creemos que este trabalho pode contribuir com iniciativas que vislumbrem o repensar do processo de formação continuada ofertado aos professores, dando oportunidade de estabelecer uma escuta diante das expectativas e necessidades para trabalharem na proposta da Educação Inclusiva.

### 3.2 O caso estudado

Nossa proposta de pesquisa está direcionada para investigar o seguinte caso: **a formação continuada do Departamento de Educação Especial ofertada pela SEMED de Maceió, analisando os pontos de vista dos professores perante a perspectiva da Educação Inclusiva.**

A escolha deste caso é justificada por compreender que nos espaços de formação continuada estão presentes os professores que melhor podem emitir opiniões e sugestões sobre o processo no qual estão envolvidos.

Para a realização desta pesquisa foi necessário estabelecer um contato inicial com a instituição responsável, SEMED, que estaria promovendo vários cursos na área de formação continuada para os professores da rede pública municipal.

Como o interesse maior estava voltado para analisar a formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, procuramos o Departamento de Educação Especial no dia 12 de fevereiro de 2009 para expor aos técnicos responsáveis por este setor a pesquisa, os objetivos, a justificativa e a relevância de desenvolver este estudo.

Neste primeiro contato, o Departamento não tinha um diretor escolhido e sofria com as constantes mudanças na gestão da SEMED. Em consequência deste fato, conversamos com alguns técnicos no intuito de levantar os cursos/programas de formação a serem realizados no ano de 2009.

Dentre as várias propostas de cursos que estavam ocorrendo ou que iniciariam em curto período, foi informado que seriam ofertados, a partir de maio de 2009, dois cursos de formação continuada, um voltado para professores da Educação Infantil e outro para professores do Ensino Fundamental. Além disso, foi informado que o curso para professores de Ensino Fundamental já tinha acontecido no ano anterior e que a criação de um novo curso nesta área era para atender outros professores da sala regular da rede municipal de educação.

De acordo com o Projeto de Formação Docente (2009), elaborado pelo Departamento de Educação Especial da SEMED, o curso de formação continuada criado para professores da Educação Infantil foi planejado com o interesse de suprir a carência de informações nesta área na perspectiva da Educação Inclusiva. A justificativa para a criação foi relacionado ao motivo que muitos alunos com deficiência estavam chegando às creches e pré-escolas com a faixa etária de 0 a 5 anos e muitos professores que atuam neste nível de ensino desconhecem os princípios da Escola Inclusiva.

Para a realização da pesquisa, inicialmente foi pensado em escolher uma das duas

formações propostas, mas, com o intuito de ter uma visão global da formação continuada, como também garantir um número maior de participantes na pesquisa.

Desta forma, foi acordado com a orientadora desta pesquisa, com os formadores dos respectivos cursos e com o diretor do departamento de Educação Especial SEMED que a pesquisa de campo abrangeria os dois cursos de formação – o para professores da Educação Infantil e o de Ensino Fundamental. Um dos motivos da escolha por essas formações refere-se principalmente aos objetivos delineados pelo projeto elaborado pelo Departamento que visa capacitar os professores, coordenadores e outros profissionais das escolas da rede municipal de ensino contribuindo para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, no desenvolvimento de uma prática de Educação Inclusiva. Outro fato relevante foi por ser uma formação voltada para professores que atuam nas salas regulares.

Para sistematizar e formalizar a participação nas formações foi entregue no Departamento de Educação Especial um encaminhamento da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CEDU/UFAL (Anexo B) para a permissão dos trabalhos de pesquisa de campo junto à Formação Continuada de Professores da SEMED. Também entregamos uma cópia do projeto de pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo C).

O Departamento de Educação Especial autorizou a participação nos cursos, com o consentimento da Diretora Geral de Ensino da SEMED/Maceió. A seguir, foi estabelecido contato com a coordenadora e formadora do Curso de Formação Continuada para professores do Ensino Fundamental, com a qual conseguimos ter acesso ao cronograma do Curso. Os encontros eram realizados em um único momento a cada mês, nas sextas-feiras, no período de maio a dezembro/2009.

No contato com a formadora foi possível esclarecer que a participação da pesquisadora nas formações seria como observadora. Por ser também professora da rede municipal, a formadora sugeriu que a pesquisadora também participasse como cursista e solicitou que também fizesse a inscrição. Conversamos ainda sobre as primeiras ações da pesquisa, a serem realizadas no primeiro encontro e ficou estabelecido que teríamos um pequeno tempo para conversar com os professores sobre a pesquisa, entregar o TCLE e o questionário inicial para os sujeitos que, por livre vontade e esclarecidos, pudessem decidir sobre participar ou não da pesquisa.

No primeiro encontro e antes de iniciar as atividades propriamente ditas, conversamos com as duas coordenadoras da formação de Educação Infantil para explicitarmos os objetivos desta pesquisa. Nesta conversa informal, observamos que uma das coordenadoras resistiu à

presença da pesquisadora neste curso, alegando que “esta era a primeira vez que estavam fazendo o curso para professores de Educação Infantil e que era melhor ficar apenas observando e participando do curso para professores do Ensino Fundamental”. Neste momento, novamente foi necessário explicar a importância de realizar esta pesquisa e de ter um número suficiente de sujeitos envolvidos para analisar a formação continuada. Esclarecemos ainda que nesta formação destinada para professores que atuam na Educação Infantil, a presença da pesquisadora seria apenas para observar, sem fazer intervenções. O principal objetivo da pesquisa era escutar os professores para que eles revelassem as suas opiniões sobre a formação continuada oferecida e propusessem sugestões.

Estabelecido esse contato com os responsáveis pelo Departamento de Educação Especial, a pesquisa foi autorizada e assim foi possível iniciar a pesquisa de campo.

### **3.3 Os Participantes da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada com professores da SEMED que fizeram parte do “Curso de Educação numa perspectiva Inclusiva (Educação Infantil – Ensino Fundamental)”.

Do total de 59 participantes inscritos na formação continuada da SEMED “Curso de Educação numa perspectiva Inclusiva (Educação Infantil – Ensino Fundamental)”, 31 professores participaram da pesquisa e assinaram o TCLE autorizando que as informações fossem analisadas e reveladas sem identificá-los, contudo apesar de termos a autorização destes professores, só 28 deram continuidade na pesquisa. Também foi apresentado aos sujeitos desta pesquisa o parecer emitido pelo Comitê de Ética da UFAL aprovado sobre o Protocolo nº 004419/2009-28.

Dos 59 participantes matriculados nas duas formações houve a desistência de 9 professores logo nos primeiros meses da formação. Em relação à frequência dos encontros de formação continuada, a cada encontro tinha de 13 a 15 participantes no máximo. As ausências de professores foram observadas em maior proporção nos períodos que tinham festividades escolares, férias e avaliações escolares. Outras faltas eram justificadas pelas professoras trabalharem em mais de uma escola e não podiam estar se ausentando uma vez por mês, já que a escola não liberava para que as mesmas participassem da formação continuada.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa participaram de diferentes maneiras no processo de coleta de dados. Nomeadamente, 28 participaram do preenchimento do questionário inicial, 14 professores relataram seus pontos de vista no processo de entrevista individual e 17

participantes fizeram a devolutiva do questionário final expondo assim sua avaliação perante o que foi vivenciado.

O quadro 1 apresenta características gerais dos participantes da pesquisa, tais como: formação e atuação dos professores, bem como as etapas e instrumentos por eles respondidos.

**Quadro 1 – Síntese dos participantes da pesquisa sobre Formação Continuada da SEMED**

	Instrumentos respondidos	Graduação	Especialização	Tempo de atuação na Educação	Série/turma que leciona atualmente	Atua com alunos com deficiência
<b>CURSISTAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL</b>						
<b>Prof<sup>ª</sup> Ana</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Magistério Cursando Terapia ocupacional	-	1 ano e 1 mês	Jardim I	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Amanda</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia	14 anos	Jardim I	Não
<b>Prof<sup>ª</sup> Sandra</b>	Quest. inicial Entrevista -	Magistério -	-	-	Jardim I	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Marta</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Pedagogia	Educação Infantil	27 anos	2º Período	Não
<b>Prof<sup>ª</sup> Tânia</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Magistério História	Educação Infantil	23 anos	Maternal e 2º Período	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Isabela</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Pedagogia	-	2 anos	Maternal II	Não
<b>Prof<sup>ª</sup> Waleska</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Pedagogia	Psicopedagogia	9 anos	2º Período	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Manuela</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Pedagogia	Psicopedagogia	3 anos	Maternal	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Mirna</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Pedagogia	Psicopedagogia	12 anos	2º Período	Não
<b>Prof<sup>ª</sup> Aline</b>	Quest. inicial - -	Magistério Cursando Pedagogia	-	12 anos	2º Período	Não
<b>Prof<sup>ª</sup> Débora</b>	Quest. inicial - Quest. final	Magistério Pedagogia	-	17 anos	1º Ano	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Damaris</b>	Quest. inicial - -	Pedagogia	-	3 anos	2º Período	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Kátia</b>	Quest. inicial - -	Pedagogia	-	3 anos	Maternal e 5º Ano	Sim
<b>CURSISTAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM ENSINO FUNDAMENTAL</b>						
<b>Prof<sup>ª</sup> Thamires</b>	Quest. inicial Entrevista -	Magistério Letras	Educação Infantil	-	4º Ano	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Clara</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Pedagogia	-	14 anos	4º Ano	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Flávia</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Magistério Pedagogia	Psicopedagogia	10 anos	6º ao 9º ano	Sim
<b>Prof<sup>ª</sup> Patrícia</b>	Quest. inicial Entrevista -	Magistério Pedagogia	Psicomotricidade Gestão e Ed. Ambiental	15 anos	2º Ano	Sim

(Continua)



<b>Profª Silvia</b>	Quest. inicial Entrevista Quest. final	Magistério História	Psicopedagogia	8 anos	2º Período e 2º Ano do Ens. Fun.	Sim
<b>Profª Gabriela</b>	Quest. inicial - Quest. final	Pedagogia	Educação Especial	3 anos	5º Ano	Sim
<b>Profª Eveline</b>	Quest. inicial - -	Pedagogia	-	14 anos	1º Ano	Não
<b>Profª Jany</b>	Quest. inicial - -	Pedagogia	Psicopedagogia	15 anos	5º Ano	Não
<b>Profª Mariana</b>	Quest. inicial - -	Magistério Educação Artística	Tecnologias Eduacionais	13 anos	Não leciona é vice-diretora	Sim
<b>Profª Letícia</b>	Quest. inicial - -	Letras	-	9 anos	-	-
<b>Profª Ivana</b>	Quest. inicial - Quest. final	Pedagogia	Cursando Psicopedagogia	33 anos	Afastada por motivo de doença	Não
<b>Profª Simone</b>	Quest. inicial - -	Pedagogia	-	10 anos	1º Ano	Sim
<b>Profª Alice</b>	Quest. inicial - -	Magistério Filosofia	Cursando Psicopedagogia	4 anos	3º Ano	Não
<b>Profª Renata</b>	Quest. inicial - -	Magistério Pedagogia	Recursos Humanos	1 ano e 3 meses	1º Ano	Sim
<b>Profª Juliana</b>	Quest. inicial - -	Geografia	-	1 ano	1º Ano	Sim
<b>Profª Laura</b>	- - Quest. final	História	-	9 anos	2º ano	Sim
<b>Profª Virgínia</b>	- - Quest. final	Pedagogia	Psicopedagogia	3 anos	5º ano	Não
<b>Profª Beatriz</b>	- - Quest. final	Pedagogia	-	2 anos	4º ano	Não

Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial. (Construção da autora)

Os dados apresentados no quadro acima foram coletados na aplicação do questionário inicial. Registramos que na análise de dados iremos identificar as falas das professoras por meio dos pseudônimos criados para identificar cada sujeito participante da pesquisa.

### 3.4 Coleta de Dados

O processo de dados coletados nesta pesquisa correspondeu ao período de maio a dezembro de 2009, sendo que os encontros de formação continuada foram realizados uma vez por mês totalizando assim nove encontros de cada nível de ensino realizados na sala de formação de professores da SEMED. Todos os encontros foram observados pela pesquisadora.

Os instrumentos de coleta de dados foram as análises de documentos, os questionários, as observações registradas em notas de campo e as transcrições de entrevistas.

Para Vasconcellos (2002, p. 131), “os dados ligam-nos ao mundo empírico e quando são sistematizados e cuidadosamente coletados fornecem esteio para a produção intelectual”.

Desta maneira, consideramos importante esta perspectiva e adotamos o princípio de utilização de várias fontes de evidência, e não apenas, uma para que os resultados obtidos fossem confrontados e revelassem validade e confiabilidade para a pesquisa. Yin (2001, p. 105) afirma que o estudo de caso se caracteriza por adotar “várias fontes de evidências, ou seja, evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas”.

Utilizamos estes instrumentos para colher dados observando as particularidades e interpretações individuais de cada sujeito, para captar os pontos de vista dos professores a respeito do processo de formação que estavam vivenciando, bem como utilizar instrumentos que permitiam ao professor registrar suas críticas e sugestões para que a formação tivesse sentido e significado para a prática inclusiva.

Vejamos a seguir como cada um dos instrumentos foi utilizado nesta pesquisa.

#### 3.4.1 Análise documental

Com o intuito de buscar ampliar o conhecimento sobre o processo histórico de implantação da formação continuada no campo de pesquisa, coletamos nos departamentos da instituição documentos públicos para serem analisados e interpretados com os dados obtidos na pesquisa. Para André (2005, p. 53): “Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados”.

Analisamos o *Projeto de Formação Docente* (2009) elaborado pelo Departamento de Educação Especial da SEMED para implantar a formação continuada para professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental; o *Planejamento Estratégico* da instituição (Gestão 2009), focando nas metas inseridas sobre a formação continuada e também sobre a modalidade da Educação Especial; o *Projeto do Departamento de Formação Continuada* contendo o histórico, os objetivos, perfil dos formadores e as atribuições do setor. Também buscamos como referência de consulta a *Lei Nº 5.490 de 29 de dezembro de 2005* que altera o artigo 5º do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Sistema Público Municipal de Educação e o *Documento de Orientação sobre as horas de departamento destinadas à*

*Formação Continuada.* Por fim, diante de uma situação vivenciada ao longo da pesquisa na qual surgiu a possibilidade das formações serem suspensas por falta de condições para formadores e formandos, obtivemos o *Documento com o relatório de queixas* elaborado pelos formadores para ser reivindicado junto ao Secretário de Educação.

Esses documentos permitiram compreender fatos não identificados em conversas informais com os técnicos dos departamentos da instituição a respeito das existentes condições de oferta da formação, entraves tais como: na formação e valorização dos formadores, manutenção de equipamentos, segurança física e ambientação adequada no local da formação e indisponibilidade de materiais, principalmente, para aulas práticas.

Para Yin (2001, p. 109), nos estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Pensando em obter o maior número possível de evidências em torno da temática da formação continuada, fizemos uma busca efetiva para ter em mãos documentos que subsidiassem toda a pesquisa.

### 3.4.2 Questionários

No intuito de obter outros dados aplicamos dois questionários, sendo um inicial e outro no final do processo da formação continuada (Anexos 4 e 5).

A entrega do questionário inicial foi feita no primeiro encontro para os participantes que optaram em participar. A intenção deste instrumento foi identificar o perfil dos sujeitos investigados, a expectativa dos professores diante da formação, o motivo de estarem participando da formação continuada e o que eles consideravam importante para que os encontros fossem bem sucedidos.

No último encontro, aplicamos o questionário final com os cursistas. A necessidade deste instrumento é referida pela maneira que ele permite fazer um comparativo com os dados do questionário inicial, vendo assim se as expectativas e desejos dos professores foram atingidos, entre outros elementos.

**Quadro 2 – Questionários respondidos nas formações continuadas da SEMED**

<b>Formação Continuada destinada aos Professores</b>	<b>Quantidade de professores que preencheram o questionário inicial</b>	<b>Quantidade de professores que preencheram o questionário final</b>
<b>Educação Infantil</b>	14	9
<b>Ensino Fundamental</b>	14	8
<b>Total</b>	28	17

Fonte: Questionários da pesquisa (Construção da autora)

De forma espontânea, os professores responderam os questionários sabendo da importância que esse instrumento tinha para concretização da pesquisa. Foi solicitado que as respostas dadas deveriam conter veracidade e objetividade. Além disso, informamos que os dados seriam analisados no mais absoluto sigilo, adotando o princípio da ética, não sendo divulgados nomes ou qualquer informação que pudessem identificá-los.

Após a coleta de dados dos questionários, registramos todos os dados em uma planilha a fim de identificar as categorias de análise para compor a estrutura básica de elaboração do quadro de análise.

### 3.4.3 Observações

Partindo da concepção de Stake apud André (2005, p.52): “as observações dirigem o pesquisador para a compreensão do caso e assim é possível registrar os eventos fornecendo uma descrição incontestável que serve para as futuras análises”.

A observação foi elemento fundante para orientação das atividades deste estudo de caso e foi realizada no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir dos diversos pontos de vista existentes a respeito da formação continuada. Para isso, realizamos a observação participante.

De acordo com Creswell (2007, p. 193), os pesquisadores qualitativos planejam sua técnica para registro de dados das observações através de notas descritivas, notas reflexivas e informações descritivas. Cientes desta importância, optamos em registrar todos os fatos observados em um diário de campo.

O registro no diário de campo teve a finalidade de sintetizar a temática discutida no dia, a frequência e participação dos cursistas, os relatos de experiência, debates e comentários tanto dos professores quanto dos formadores. Este foi o instrumento de síntese dos principais fatos observados como: dúvidas expostas pelos professores e também uma análise crítica dos pontos positivos e negativos da formação continuada sob o olhar de pesquisadora. Estes registros foram feitos em todos os encontros do curso de formação continuada e eram realizadas de forma discreta apenas em alguns momentos para registrar comentários das professoras e das formadoras sem que elas percebessem que estavam sendo foco de análise para não inibi-las.

#### 3.4.4 Entrevistas Semi-Estruturada

No quinto encontro, após ter feito uma seleção dos participantes que estavam frequentando os momentos de formação continuada, fizemos a entrevista semi-estruturada com os professores. Para isso, o critério de escolha dos entrevistados foi a participação superior a 75% no Curso em análise. Realizamos a entrevista nos dias 03 e 04 de setembro de 2009.

Os registros destas entrevistas foram feitos através de gravador MP4 e também de anotações no diário de campo. Estabelecemos uma boa ligação junto aos participantes da pesquisa para que os mesmos não tivessem motivos para ter receio em opinar ou até mesmo fazer críticas ao processo de formação continuada que estavam vivenciando. Pensando desta maneira, Sarmiento (2003, p. 163):

A realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar as derivas da conversa e percorrendo com atenção os seus espaços de silêncio. As entrevistas podem ser uma oportunidade para os entrevistados se explicarem, falando de si, encontrando as razões e as sem-razões por que se age e vive.

A entrevista semi-estruturada (Anexo F) foi realizada individualmente com 14 cursistas, na qual gravamos tudo o que foi questionado para posterior transcrição.

A relevância de utilizar este instrumento é referente à possibilidade de lidar de forma mais explícita com as pressuposições que traz à entrevista em relação aos aspectos do entrevistado. Segundo Flick (2004, p.99):

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto.

As entrevistas são fontes essenciais de informações para o estudo de caso. Justificamos sua relevância por saber que diferentes tipos de questões permitem ao pesquisador lidar de forma mais explícita com as pressuposições que a entrevista traz em relação aos aspectos do entrevistado.

O intuito da entrevista era levantar informações dos professores para saber se até o presente momento a formação continuada vinha respondendo as suas expectativas iniciais; se existiam alguns pontos positivos ou negativos na formação continuada; espaço de reflexão e troca de experiências entre os professores e por fim, quais eram as sugestões para serem

acrescidas no processo de realização das formações continuadas da SEMED.

Para alcançar essas intenções aqui relatadas, selecionamos perguntas chaves para compor o nosso roteiro de entrevista, para tentar desvendar o máximo de opiniões dos professores. De acordo com Flick (2004, p.99):

Os diferentes tipos de questões, os quais representam diferentes abordagens para tornar explícito o conhecimento implícito, podem indicar o caminho para a solução de um problema mais geral da pesquisa qualitativa. Uma meta das entrevistas semi-estruturadas em geral é revelar o conhecimento existente de modo a poder expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação.

As entrevistas foram semi-estruturadas, para dar maior flexibilidade no sentido da compreender as diversas práticas pedagógicas desenvolvidas, as dificuldades, domínios, representações e reflexão sobre a temática. Sobre este recurso, Gil (1987, p.113) afirma que: “Pode-se definir como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Destacamos o quanto foi proveitoso aplicar estas entrevistas, já que obtivemos informações específicas a respeito do que vinha acontecendo e de fatos inusitados que aconteceram durante a formação e que os professores demonstraram sua criticidade em comentar.

Foi escolhido um lugar tranquilo na própria SEMED para que realizássemos o procedimento das entrevistas para que o entrevistado não se sentisse inibido e pudesse assim expor seu pensamento sem ter receio de ser identificado. Consideramos que os entrevistados se sentiram à vontade durante a realização das entrevistas por termos optado em gravar as entrevistas em um MP4 pequeno e assim não aconteceu nenhum constrangimento. Em seguida, fizemos a transcrição e realizamos a análise de acordo com as categorias identificadas.

Durante a pesquisa sentimos a necessidade de entrevistar o corpo técnico do Departamento de Formação Continuada e da Educação Especial da SEMED a fim de compreender as interfaces de como a formação continuada é pensada, planejada e executada nesta instituição e também para conhecer o histórico da formação continuada desta instituição. Para isso, foram entrevistados dois técnicos que eram responsáveis pelo setor de formação que nos forneceram informações que não estavam disponíveis em outras fontes. Realizamos uma entrevista não-estruturada, na qual o entrevistador seguiu o foco do informante, fazendo perguntas ocasionais para alcançar os objetivos e para clarificar aspectos importantes.

### 3.4.5 Análise dos Dados

Nos estudos de caso, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, visto que estes se baseiam na lógica indutiva, pois de acordo com Merriam citado por André (2005, p.18), a investigação visa a “descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida”. Além disso, como é usual na pesquisa de natureza qualitativa, a análise de dados foi executada concomitantemente com a coleta de dados e teve início com a leitura exaustiva do diário de campo, dos documentos selecionados, dos questionários respondidos e das transcrições das entrevistas realizadas.

Após a leitura exaustiva do material produzido, os dados foram categorizados de acordo com o referencial teórico e tendo em conta a análise temática proposta por Minayo (2004) que aborda como uma descoberta de núcleos de sentido evidenciados a partir dos temas que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência apresenta significado para o objetivo analítico do estudo. De um modo mais específico, Sousa (2005) explica primeiramente que é necessário identificar as categorias e as unidades de análise, refletindo a natureza dos documentos analisados em relação ao propósito da investigação. Ainda conforme as orientações do autor em pauta realizamos uma análise das fontes obtidas efetuando comparações, identificando as semelhanças e diferenças de pontos de vista das professoras e escolhendo os pontos pertinentes para discussão com finalidade de agrupar em categorias as unidades que se repetem, são próximas ou sinônimas.

O material produzido foi agrupado em três eixos relativos às fases da formação (inicial, intermediária e final), como pode ser visualizado no quadro 3. Cada eixo apresenta vários sub-tópicos, advindos dos seguintes materiais coletados, nomeadamente os eixos I e III foram organizados a partir dos materiais gerados pelos questionários e o eixo II foi construído tendo como base as entrevistas.

Buscamos desenvolver um sistema de análise que garantisse a apreensão e a descrição sistemática, clara e objetiva do ponto de vista das professoras que participaram do Curso de Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva e analisamos os dados de maneira que considerássemos a opinião de todos os sujeitos envolvidos, compreendendo assim o universo de significados a partir da escuta e das interpretações realizadas.

**Quadro 3 – Eixo da análise dos resultados e respectivos subtítulos**

<b>EIXO</b>	<b>Eixo I – Ponto de vista na fase inicial da formação</b>	<b>Eixo II – Ponto de vista na fase intermediária da formação</b>	<b>Eixo III – Ponto de vista na fase final da formação</b>
<b>S U B T Í T U L O S</b>	<p><b>4.1.1</b> – Conhecendo os participantes: quem são as professoras que estão em busca da formação?</p> <p><b>4.1.2</b> – Motivos de escolha da formação: por que e para que participar?</p> <p><b>4.1.3</b> – Expectativas e desejos: quais são as intenções das professoras?</p> <p><b>4.1.4</b> – Avaliando a formação continuada promovida pela SEMED: o que as professoras pensam?</p> <p><b>4.1.5</b> – Concepções iniciais de inclusão: o que as professoras já sabem?</p> <p><b>4.1.6</b> – Sugestões: caminhos revelados para uma formação bem sucedida</p>	<p><b>4.2.1</b> – Análise das expectativas iniciais no decorrer da formação: o que as professoras estão achando?</p> <p><b>4.2.2</b> – Pontos positivos e negativos no decorrer da formação: quais são os destaques feitos pelas professoras?</p> <p><b>4.2.3</b> – Espaço de formação continuada é sinônimo e garantia de espaço de reflexão e troca de experiências entre os professores?</p> <p><b>4.2.4</b>– Dialogando com os professores em busca de sugestões para o processo de formação continuada</p> <p><b>4.2.5</b>– Queixas e lamentações: o olhar das professoras a respeito da formação</p>	<p><b>4.3.1</b> – Contribuição da formação continuada em Educação Inclusiva: há significado para as professoras?</p> <p><b>4.3.2</b> – Nível de satisfação: como as professoras se sentem após a conclusão da formação?</p> <p><b>4.3.3</b> – Auto-avaliação: como as professoras analisam sua participação e frequência?</p> <p><b>4.3.4</b> – Mudança de concepção: quais os saberes adquiridos pelas professoras em relação à Educação Inclusiva?</p> <p><b>4.3.5</b> – Aspectos e conteúdos: o que as professores gostariam de ter aprendido na formação?</p> <p><b>4.3.6</b> – Organização dos momentos de formação continuada da SEMED: quais são as propostas para atender as necessidades professoras?</p> <p><b>4.3.7</b> – Considerações a respeito das expectativas iniciais e necessidades: as intenções das professoras foram atendidas?</p> <p><b>4.3.8</b> – Interesse em relação à continuidade da formação: o que as professoras pensam a respeito?</p> <p><b>4.3.9</b> – Pontos positivos, negativos e sugestões: revelando as opiniões das professoras</p>

Fonte: Sistematização e organização dos dados coletados pela pesquisadora (Construção da autora)

Todas as fontes de evidências foram revisadas e analisadas em conjunto, de forma que as descobertas do estudo de caso basearam-se na convergência de informações oriundas de fontes diferentes e não apenas de dados em separado (YIN, 2001, p. 120).

Em casos específicos realizamos a triangulação de dados temporais recolhidos em diferentes momentos, para verificar a sua constância, convergências e divergências. Tivemos a intenção de confrontar as informações obtidas tanto nos questionários e entrevistas, quanto no que havia sido registrado no diário de campo através da observação. De acordo com Sousa (2005, p. 173) a triangulação tem como objetivo “recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens para estudá-los e compará-los entre si”.

O processo de análise pautou-se pela perspectiva qualitativa, no entanto, excepcionalmente, fizemos uso de recursos gráficos e tabelas para que dados relativos a pontos positivos, negativos e sugestões pudessem ser melhores visualizados.



Para a análise de documentos<sup>2</sup> colhidos no Departamento de Educação Especial e no Departamento de Formação Continuada da SEMED fizemos um estudo exaustivo destes documentos para compreender o projeto de formação, os objetivos e as ações de formação continuada propostas para os professores da rede municipal de ensino de Maceió. Souza (2005, p. 262) indica que o objetivo da análise documental é “apresentar de outro modo a informação facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência”. Com isso, as leituras destes documentos buscaram identificar a análise de elementos, de reflexões e de estrutura dos textos obtidos servindo de base principalmente para resgatar a história do processo de formação continuada da instituição.

A estrutura planejada para realizar a análise dos questionários e da entrevista foi executada à medida que íamos colhendo os dados, assim fazíamos as leituras para transcrever as falas das entrevistadas e dados informados no questionário. Todas as observações obtidas eram transpostas para um quadro no qual dividíamos em categorias para analisar individualmente o que obtivemos.

Em relação à entrevista, fizemos também a transcrição na íntegra das informações obtidas de cada professor para que eles fizessem a leitura do que tinham dito nas entrevistas e autorizassem a divulgação de seu ponto de vista na pesquisa proposta. Com o intuito de resguardar a identidade das entrevistadas, atribuímos um pseudônimo para cada uma garantindo assim o sigilo.

Para a análise das observações registradas em diário de campo agrupamos os fatos observados para comparar/suplementar com o que foi descrito e mencionado pelas cursistas nos questionários e nas entrevistas. Estas observações serviram de base para compreender a participação das cursistas na formação, bem como ainda para compreender a metodologia empregada pela formadora e a situação vivenciada.

Buscamos desta forma, desenvolver um sistema de análise que garantisse a apreensão e a descrição sistemática, clara e objetiva do ponto de vista das professoras que participaram do Curso de Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Deixamos claro que mesmo tendo como referência dois cursos de formação com a mesma temática para professores de níveis diferentes (Educação Infantil e Ensino Fundamental), a análise dos dados foi feita em conjunto. Contudo, em casos específicos que

---

<sup>2</sup> Projeto de Formação Docente (2009); Planejamento Estratégico; Projeto do Departamento de Formação Continuada; Lei Nº 5.490 de 29 de dezembro de 2005; Documento de Orientação sobre as horas de departamento destinadas à Formação Continuada e o Relatório de queixas elaborado pelos formadores para ser reivindicado junto ao Secretário de Educação (2009).

determinem fatos ocorridos apenas em uma das formações iremos destacá-los de forma individualizada.

## **4 OLHARES DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Descreveremos neste capítulo um breve panorama de como vem sendo realizada a proposta de formação continuada executada pela SEMED para atender aos princípios postos pela perspectiva da Educação Inclusiva.

Também apresentaremos os resultados coletados ao longo da pesquisa realizada com os professores que participaram da formação e para isso, organizamos a sistematização dos dados obtidos em três eixos, sendo eles: Eixo I – Ponto de vista na fase inicial da formação; Eixo II - Ponto de vista na fase intermediária da formação e Eixo III - Ponto de vista na fase final da formação.

### **4.1 Proposta de Formação Continuada da SEMED: (Re)velando ações formativas na perspectiva da Educação Inclusiva**

Dentre as diversas ações propostas pela SEMED de Maceió para o ano de 2009, estava planejada a realização e a oferta de formação continuada para os professores da rede pública de ensino.

De acordo com as técnicas do setor de coordenação da formação continuada da SEMED, nos últimos anos as formações estavam sendo desenvolvidas com mais continuidade para que os professores pudessem participar de diversos cursos que abordassem temáticas pertinentes às questões que circundam no ambiente escolar.

Desta forma, anualmente é proposto que cada departamento realize um projeto descrevendo as intenções em promover esses espaços formativos para os professores.

Por conta deste objetivo, no ano de 2009 o Departamento de Educação Especial da SEMED propôs dois projetos de formação continuada para educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

O projeto elaborado descreveu sucintamente o histórico do Departamento que anteriormente desenvolvia suas atividades baseadas na ideia de integração e este modelo norteava as formações. Na década de 1990 houve a implantação de 18 classes especiais na rede municipal de ensino de Maceió e o Departamento diagnosticou a necessidade de formar os professores para atender a esta demanda. Para isso, vem realizando formação dos professores no sentido de atender aos alunos com deficiência em um primeiro momento para atuarem nessas classes especiais e atualmente nas escolas regulares.

A justificativa elencada no Projeto de Formação Docente (2009) para criar esses dois cursos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva estava relacionada à abordagem atual da educação que exige uma postura ativa de orientação aos sistemas de ensino para o desenvolvimento de programas de formação de professores e para a construção de projetos pedagógicos inclusivos que contemplem a diversidade e favoreça a inclusão educacional.

Portanto, a gestão da educação pública municipal tem ciência da responsabilidade do poder público com a atual Política de Educação e assim implantam a proposta de formação continuada para que os professores possam subsidiar uma prática pedagógica que siga os objetivos de uma educação voltada para todos.

Identificamos no Projeto de Formação Docente que a formação na perspectiva da Educação Inclusiva para professores que atuam no Ensino Fundamental havia sido proposta e realizada nos anos de 2008 e 2009 estaria sendo repetida. Já a formação para professores que atuam na Educação Infantil estava sendo proposta pela primeira vez no ano de 2009, pois a SEMED constatou aumento de matrículas de crianças com deficiência em creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Maceió. Sendo assim, surgiu a necessidade de organizar uma formação continuada numa perspectiva inclusiva para os educadores da educação infantil para garantir o acesso e permanência dessa clientela.

Sabendo da importância que a formação continuada traz aos professores esta ação foi delineada pelas formadoras do Departamento de Educação Especial da SEMED traçando os seguintes objetivos<sup>3</sup>:

**Quadro 4 – Objetivos das formações continuadas da SEMED na perspectiva inclusiva**

	<b>CURSO 1</b>	<b>CURSO 2</b>
	<b>Formação Docente: Educação numa perspectiva inclusiva – Educação Infantil</b>	<b>Formação de Professores em Educação numa perspectiva inclusiva – Ensino Fundamental</b>
<b>Objetivo Geral</b>	Promover a formação continuada de professores da rede municipal de ensino da educação infantil com ênfase no processo de desenvolvimento e aprendizagem, segundo os princípios da inclusão; nas relações construtivas professor-aluno-família; na compreensão da existência de diferentes níveis, ritmos e formas de aprendizagem da criança com deficiência; e na busca de novas situações, procedimentos de ensino e estratégias que promovam o avanço escolar numa perspectiva inclusiva.	Capacitar os professores, coordenadores e outros profissionais das escolas da rede municipal de ensino contribuindo para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, no desenvolvimento de uma prática de Educação Inclusiva.

<sup>3</sup> De acordo com o Projeto de Formação Continuada elaborado pelo Departamento de Educação Especial da SEMED.

<p><b>Objetivos Específicos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceituar a deficiência numa perspectiva clínica e psicopedagógica;</li> <li>- Conhecer os aspectos legais relativos a educação da pessoa com deficiência apoiadas pela Política de Educação Inclusiva;</li> <li>- Conhecer questões específicas acerca da deficiência mental, física, visual, surdez e transtornos globais do desenvolvimento;</li> <li>- Apresentar alternativas de estudo sobre como atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência;</li> <li>- Caracterizar as teorias psicogenéticas, com ênfase no processo ensino aprendizagem de crianças com deficiência;</li> <li>- Refletir quanto o planejamento das atividades escolares, dando sentido e significado aos conteúdos para que a aprendizagem aconteça de forma adequada, diante do processo de inclusão;</li> <li>- Conhecer o trabalho desenvolvido pelas instituições filantrópicas que oferecem serviços clínicos especializados às pessoas com deficiência;</li> <li>- Organizar e apresentar ao final do curso um seminário em relação aos temas discutidos no decorrer da formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar espaço de aprendizagem coletiva, incentivando a troca de experiências e ações práticas que atendam uma proposta de educar na diversidade;</li> <li>- Apresentar alternativas de estudo sobre como atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, junto a alunos que não apresentam deficiência, estudando no espaço da escola comum;</li> <li>- Conceituar a deficiência numa perspectiva clínica e psicossocial;</li> <li>- Conhecer as bases legais que apóiam a Política de Educação Inclusiva;</li> <li>- Dissertar sobre as implicações de uma deficiência para o desenvolvimento do aluno e para o processo de ensino aprendizagem;</li> <li>- Conhecer questões específicas acerca da deficiência física, visual, mental, surdez, surdocegueira e transtornos globais do desenvolvimento;</li> <li>- Conhecer pessoas e instituições que atuam através de serviços especializados com pessoas com deficiência;</li> <li>- Dissertar sobre complementações curriculares específicas;</li> <li>- Organizar e apresentar um seminário com temas discutidos no decorrer da formação.</li> </ul>
-------------------------------------	--	--

Fonte: Projeto de Formação Continuada – Educação Infantil e Ensino Fundamental

Na ementa dos dois cursos foram elencados os seguintes temas: fundamentos da Educação Especial e Inclusiva; aspectos legais relacionados à educação da pessoa com deficiência; teorias psicogenéticas da aprendizagem; questões específicas sobre as deficiências mental, física, visual, surdez e transtornos globais do desenvolvimento; construção do conhecimento e estratégias para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar da educação infantil; serviços oferecidos pelas instituições filantrópicas de Maceió; estudo com ênfase na Política de Educação Inclusiva, que coloca como prioridade o acesso, ensino e permanência do aluno com deficiência nas salas comuns do ensino regular; reflexão sobre a prática pedagógica que contemple a participação e aprendizagem de todos os alunos respeitando suas diferenças.

Os dois cursos de formação foram desenvolvidos em módulos e foram planejados para atender as temáticas definidas na ementa da proposta. A formação era coordenada por duas técnicas do Departamento de Educação Especial, que convidavam especialistas e profissionais da área para explanar e debater conteúdos estabelecidos em cada módulo. As temáticas, a metodologia e os materiais disponibilizados em cada encontro, como também a participação

dos professores e formadores estão expostos em um quadro construído tendo em conta os registros do diário de campo. (Apêndices A e B)

No Projeto de Formação Continuada elaborado pelo Departamento de Educação Especial da SEMED consta que a metodologia escolhida pelas formadoras estaria centrada na reflexão das práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão dos alunos com deficiência, através de aulas expositivas, estudos de casos, oficinas e vivências, exibição de vídeos, entre outros. Explicitava também que a formação privilegiava:

[...] o diálogo, a discussão e o debate do conhecimento acadêmico explícito e do conhecimento tácito, [...] tendo como orientação metodológica a pesquisa-ação crítico-reflexivo-colaborativa, na tentativa de contribuir para a formação continuada na perspectiva do professor. (PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2009, p. 6)

Estava previsto neste projeto que a metodologia do curso abordaria a formação dos professores para o trabalho com a Educação Inclusiva iniciada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e verificaria, também, se estes profissionais estavam se sentindo preparados para lidar com essa nova realidade educacional. No entanto, mesmo tendo uma metodologia traçada não foi possível observar no cotidiano da formação tais propostas, já que muitas vezes a rotina era centrada apenas na exposição teórica de alguns temas, fatos estes observados e registrados no diário de campo pela pesquisadora.

A formação teve 40 horas e no cronograma estava definido que seria realizado uma vez por mês no período de maio a dezembro. Portanto, a formação aconteceria de 8 às 11 horas da manhã, na quinta-feira para os professores da Educação Infantil e na sexta-feira para os professores do Ensino Fundamental.

O público-alvo desta formação foram os professores (especialistas ou não) efetivos da rede municipal e que preferencialmente tivessem aluno com deficiência incluído na sala de aula. Para isso, foi delimitado que teriam 40 vagas para cada curso.

A proposta avaliativa escolhida para estas formações continuadas seguiria a concepção de avaliação contínua e aconteceria durante o decorrer do curso, com encontros mensais, através de debates, relatos de experiências, pesquisas, atividades, estudos dirigidos, entre outros. O acompanhamento seria por meio da participação, interação e o registro será através da ficha de frequência. Na etapa final, os professores se organizariam em equipes de trabalho e apresentariam um seminário, em conjunto com o grupo de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no qual seriam discutidos temas relacionados com os eixos da formação.

Dando ênfase a todo o processo de formação realizado, se faz necessário analisar os pontos observados pelo professor para que o mesmo avalie o processo vivenciado e possa registrar opiniões e sugestões para que a formação continuada atinja os ideais de um ensino voltado para a qualidade e a inserção de todos na escola.

## **4.2 Eixo I – Ponto de vista na fase inicial da Formação**

Com vistas a compreender o ponto de vista das professoras que participavam da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva realizamos, na primeira etapa da pesquisa, a aplicação de um questionário inicial, contendo os dados referentes à sua atuação profissional, motivos de terem optado pela formação, expectativas e desejos, avaliação das formações promovidas pela SEMED, concepção inicial sobre inclusão e também sugestões para que a formação fosse bem sucedida.

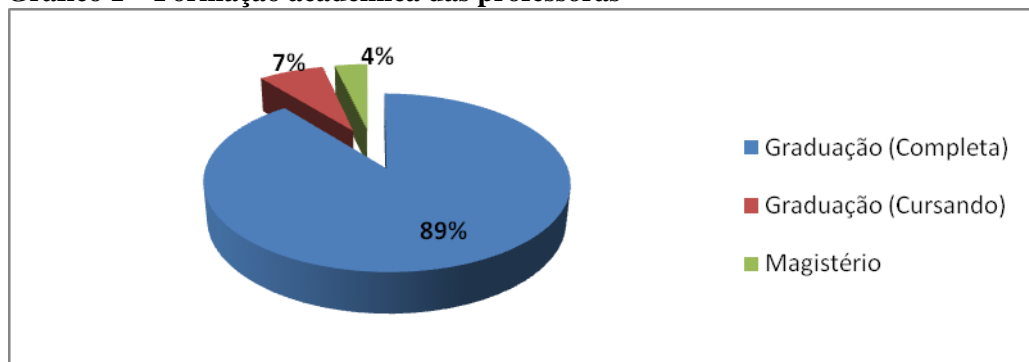
Nesta etapa, foram respondidos 28 questionários, sendo que 13, por professores da formação destinada a Educação Infantil e 15 de professores do Ensino Fundamental. Desta maneira, apresentaremos neste eixo o ponto de vista dos professores no início da formação continuada, valorizando o conhecimento prévio e suas intenções iniciais diante do que seria vivenciado ao longo do período.

### **4.2.1 Conhecendo os participantes: quem são as professoras que estão em busca da formação?**

Ao analisar o perfil dos professores participantes constatamos que todas são do sexo feminino e que possuíam idades compreendidas entre os 23 a 57 anos.

Em relação à formação acadêmica, das 28 professoras: 13 fizeram o curso de magistério e também fizeram a graduação em Pedagogia, com exceção de uma professora que só tinha o curso de magistério.

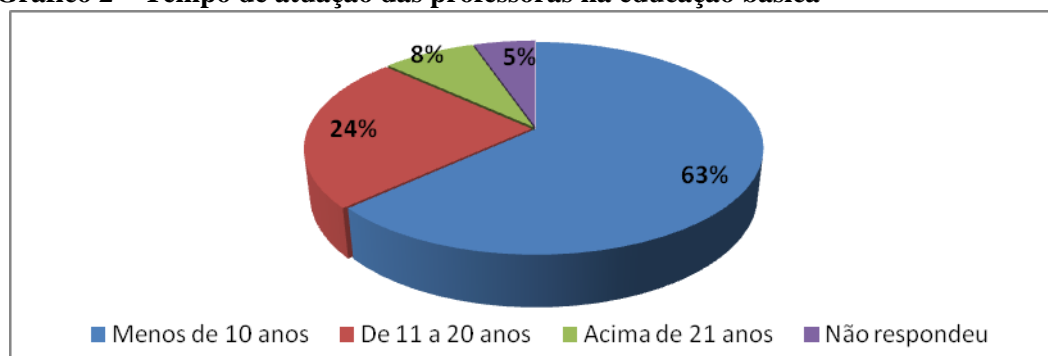
Identificamos que 25 professoras possuem graduação completa e 2 ainda estão cursando. Destas, 70% são graduadas em Pedagogia e as demais nas áreas de: Letras, História, Geografia, Filosofia, Educação Artística e Terapia Ocupacional.

**Gráfico 1 – Formação acadêmica das professoras**

Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial (Construção da autora)

Em relação a participação em cursos de pós-graduação lato sensu, 14 professoras tinham especialização em diversas áreas, como: Educação Especial, Educação Infantil, Psicopedagogia, Tecnologias Educacionais, Psicomotricidade, Recursos Humanos, Gestão e Educação Ambiental. Vale ressaltar que existiam 2 professoras que ainda estavam cursando o curso de especialização.

Referente ao tempo de atuação na Educação Básica, 63% dos professores atuava na área há menos de 10 anos, contudo observamos que também em grande proporção tivemos 24% dos professores que informaram trabalhar na educação básica há mais de 11 anos.

**Gráfico 2 – Tempo de atuação das professoras na educação básica**

Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial (Construção da autora)

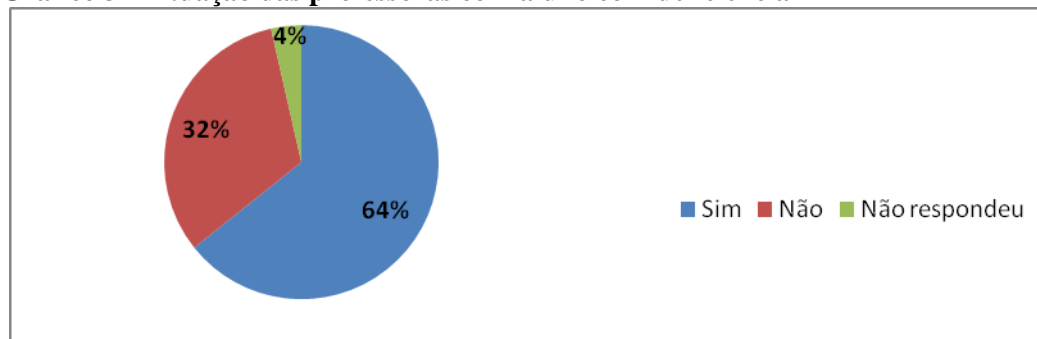
Identificamos que a maioria das cursistas atuavam como professoras em salas de aula de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental, excetuando uma professora que não estava em sala de aula naquele momento por estar desempenhando a função de vice-diretora escolar e outra por estar afastada da sala de aula por motivo de doença.

Compondo ainda o perfil das professoras participantes da pesquisa, prevaleceram as que possuíam experiência com alunos com deficiência: em particular, 64% alegaram ter alunos com tais características incluídos em sua turma em 2009. Dentre os tipos de deficiência



citados encontravam-se: a deficiência mental, a física, a auditiva, o autismo, a síndrome de down e a hiperatividade.

**Gráfico 3 – Atuação das professoras com aluno com deficiência**



Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial (Construção da autora)

Os dados demonstram que muitos professores que buscaram a formação continuada na perspectiva da inclusão já possuíam na sala de aula algum aluno com deficiência, enquanto apenas uma minoria ainda não tinha essa experiência.

Em relação ao tempo de atuação com pessoas com deficiência, vimos que a experiência e contato com o trabalho junto a pessoas com deficiência eram recentes, já que a maioria das professoras declararam trabalhar com essa população há menos de um ano.

Dentre as professoras pesquisadas, 50% já tiveram disciplinas relacionadas à Educação Especial quer na graduação, na especialização ou em cursos de Libras. Ressalta-se que as disciplinas mencionadas na área de Educação Especial eram sempre ofertadas como disciplinas eletivas, fato este que demonstra preocupação em saber que muitos professores saem das faculdades sem estarem preocupadas e envolvidas com a inclusão de todos na escola.

Observamos mudanças por parte de algumas Instituições de Educação Superior (IES) adotando os direcionamentos recomendados na Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, que, no seu art. 1º, recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Ainda com o intuito de ampliar os saberes e conhecimentos desta temática, a portaria prevê a inclusão de conteúdos nos cursos do grupo da ciência da saúde, no curso de serviço social e nos demais cursos superiores de acordo com suas especificidades.

Apesar da existência dessa recomendação, a aplicabilidade do que é proposto ainda não é efetivada na maioria das universidades que, ao terem uma matriz curricular fechada, não

pensam em reelaborar as disciplinas com a finalidade de contemplar um assunto de tão importância quanto a discussão sobre os aspectos da inclusão das pessoas com deficiência.

Para uniformizar e garantir uma base comum de formação a todos os professores, em 2002, foi aprovado o Parecer CES/CNE N.º 09/2002 que descreve as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior visando que os cursos discutam o papel da escola, sua função, a prática educativa, o processo ensino-aprendizagem e avaliação. Esta diretriz contém os princípios norteadores para a formação profissional e ainda explicita a coerência entre formação e prática do futuro professor, a importância da pesquisa e a definição de competências como concepção central na organização dos cursos.

Em consonância com a proposta da inclusão surge a Lei 10.436 de 2002 que determina que o Poder Público deve garantir e apoiar o uso e a difusão da Libras como disciplina nos cursos superiores de formação de professor e de fonoaudiólogos.

O Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei 10.436/02, também denominada Lei de Libras, tratando dos aspectos relativos à inclusão de Libras nos cursos superiores, à formação de professores para o ensino de Libras, à formação de tradutores e intérpretes de Libras, à atuação do Serviço Único de Saúde (SUS), à capacitação de servidores públicos para o uso da Libras ou sua interpretação e à dotação orçamentária para garantir as ações previstas no Decreto 5626/05.

Com estas iniciativas vemos que a temática da inclusão está sendo inserida em profundidade em vários segmentos e com isso, os professores passarão a ter um conhecimento específico sobre a Educação Inclusiva desde sua formação inicial. Isto prova que essas estratégias são excelentes maneiras de garantir que o professorado tenha um novo olhar e concepção para evitar recusa em trabalhar com alunos com deficiência por não ter tido uma formação que contemplasse tais aspectos.

Ao identificar os cursistas que já haviam participado de programas, cursos e projetos de formação continuada na perspectiva inclusiva obtivemos que 64% das professoras não participaram anteriormente de nenhuma ação voltada para formação continuada nesta temática. Apenas 36% das professoras declararam ter participado de cursos, seminários, fóruns, congressos, ações realizadas pela própria SEMED e também formação na própria escola.

Indagando estas cursistas sobre se a SEMED tem oferecido oportunidade suficiente de formação continuada na área de Educação Inclusiva, constatamos que: 11% indicaram que a SEMED não tem oferecido formação suficiente, 32% estavam satisfeitas e 57% afirmaram

que em parte estavam satisfeitas com as ações da SEMED voltadas para atender as necessidades da formação continuada dos professores.

Essas informações permitem-nos conhecer o perfil dos sujeitos participantes dessa pesquisa e também os seus pontos de vista perante o processo de formação continuada.

#### 4.2.2 Motivos de escolha da formação: por quê e para quê participar?

Dentre várias opções de cursos de formação continuada ligadas a várias áreas de interesse e nível de escolaridade oferecida pela SEMED de Maceió para o ano de 2009, buscamos saber das cursistas o motivo pelo qual escolheram participar da formação continuada de professores voltada para a Educação Inclusiva.

Como resultado foi possível identificar nos 28 questionários iniciais respondidos que 8 professoras declararam ter buscado a formação continuada por terem alunos com deficiência e precisavam de ajuda, como pode ser constatado nos recortes a seguir.

Por ter em minha sala alunos com dificuldades, e para que eu possa melhor ajudá-los. (Prof<sup>a</sup> Clara)

Porque tenho crianças especiais e quero poder ajudá-las através do que vou aprender na formação. (Prof<sup>a</sup> Kátia)

Porque hoje tenho crianças que dependem da minha formação e pretendo me especializar em formação da Educação Inclusiva. (Prof<sup>a</sup> Juliana)

Constatou-se que oito professoras buscavam apoio e ajuda na formação para desenvolver uma melhor prática pedagógica e com isto atender as necessidades dos educandos já incluídos em suas salas. Vemos a grande expectativa pelos encontros de formação continuada e o anseio de obter conhecimentos que auxiliassem na sua prática docente e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundo Mantoan (2004, p.12): “[...] as diferenças são a mola que impulsiona os educadores, os pais, as crianças e a sociedade em geral a mudarem comportamentos, ideias, procedimentos, em busca de uma educação e vida de qualidade para todos”. Desta maneira, podemos melhor compreender o motivo pelos quais as professoras Clara, Kátia e Juliana buscaram na formação continuada auxílio para sua prática.

Constatamos ainda que, 7 professoras escolheram a formação por buscarem a atualização profissional, conforme podemos ver nos fragmentos.

Para aprofundar conhecimentos científicos adquiridos e ter capacidade de colocá-los em ação na prática. (Prof<sup>a</sup> Waleska)

Para ampliar o ‘pequeno’ conhecimento que já possuo sobre o tema. (Profª Renata)

As falas das professoras Waleska e Renata revelam a intenção promissora que todo professor dever ter para ampliar seus saberes com o objetivo contínuo de sempre querer aprender a conhecer, aprender a aprender e aprender a fazer. Pensando dessa maneira, a atualização profissional com vista na educação para todos é descrita com o seguinte ponto de vista:

A intenção de incluir todos os alunos nas escolas comuns implica que reconheçamos as diferenças e a multiplicidade dos saberes e das condições sobre os quais o conhecimento é aplicado. E de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer, nos encontros e nas infinitas combinações entre os conteúdos disciplinares (MANTOAN, 2004, p. 12).

Já 4 professoras justificaram que tinham afinidade com a temática, exemplo percebido na fala: “Amo trabalhar com a Educação Inclusiva. É uma questão de afinidade”. (Profª Silvia)

Dentre os motivos apresentados pelas demais professoras, identificamos que três buscavam a formação para melhorar o desempenho em sala, mencionando tais argumentos:

Para melhor poder colaborar com a escola na qual estou trabalhando, além de auxiliar também no meu trabalho na saúde. (Profª Gabriela)

Para melhorar e facilitar meu trabalho em sala de aula. (Profª Simone)

Outras 5 professoras mencionaram que o motivo da escolha estava relacionado com o fato de elas se prepararem para receber um aluno com deficiência, desta maneira apresentamos os recortes:

Porque apesar de não ter nenhum aluno especial, acredito que esta é uma clientela cada vez mais presente em nossas salas de aula e precisamos nos preparar para atendê-la. (Profª Amanda)

Apesar de não trabalhar com alunos deficientes, penso que é uma necessidade, uma angústia que acompanha vários educadores. Quero me preparar para isso. (Profª Eveline)

Como já afirmei, espero ‘está apta’ a receber alunos com necessidades especiais, isso é direito e dever de todo educador. (Profª Jany)

Porque estou fazendo Psicopedagogia e pretendo aprender a trabalhar e conhecer meus alunos. Pode acontecer de chegar em minha sala, um aluno especial. (Profª Alice)

As falas das professoras apresentadas sinalizam uma preocupação prévia em se preparar para o recebimento dos alunos com deficiência. Ainda observamos que a professora

Jany mencionou a busca pela formação como uma necessidade para romper a angústia pelo não conhecimento e essa angústia foi rompida por ela por ter tomado a iniciativa de se inscrever em uma formação continuada, mesmo sem ter alunos com deficiência. Esta tomada de atitude revela que alguns professores já possuem a compreensão da importância de uma educação voltada para a diversidade. Mazzotta (2003, p. 17) define que:

A inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico.

Uma professora apresentou outro motivo que por opção não registraremos por não se enquadrar nos comentários pertinentes para análise.

No que se refere à busca por uma preparação para receber um aluno com deficiência, observa-se que estas professoras já possuem um olhar diferenciado e reconhecem a importância da Educação Inclusiva e assim tomam a iniciativa de procurar na formação uma preparação e conhecimento para que quando receberem o aluno com deficiência, não tenham a velha desculpa de julgarem-se despreparados. Fato este, visto de forma positiva, por compreender a importância de todo professor ter autonomia de ir atrás da formação que contemple as suas necessidades e demandas do contexto educacional.

Vitalino (2007, p. 399) esboça o perfil da formação docente atual demonstrando que é verdadeira a realidade dos professores brasileiros terem o discurso de negar a inclusão por estarem despreparados. Então, afirma:

[...] a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais requer professores capazes de promover sua aprendizagem e participação. No entanto, a maioria dos professores, atuantes nos diversos níveis de ensino se encontram despreparadas para assumirem esta responsabilidade.

Nesse sentido, foram expostos alguns fatores que justificam o julgamento dos professores em estarem despreparados para trabalhar com a inclusão.

Muitos são os fatores alegados para afirmar a segregação, como falta de preparo profissional, carência de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, inexistência de adaptações estruturais das escolas, dentre outros. Entretanto, o que observamos é que mesmo quando alguns desses obstáculos são minimizados, ainda assim a resistência, de maneira geral, permanece. (COSTA e DAMASCENO, 2008, p. 5)

Identificamos que as cursistas apresentaram motivos variados para a escolha da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, foi frequente

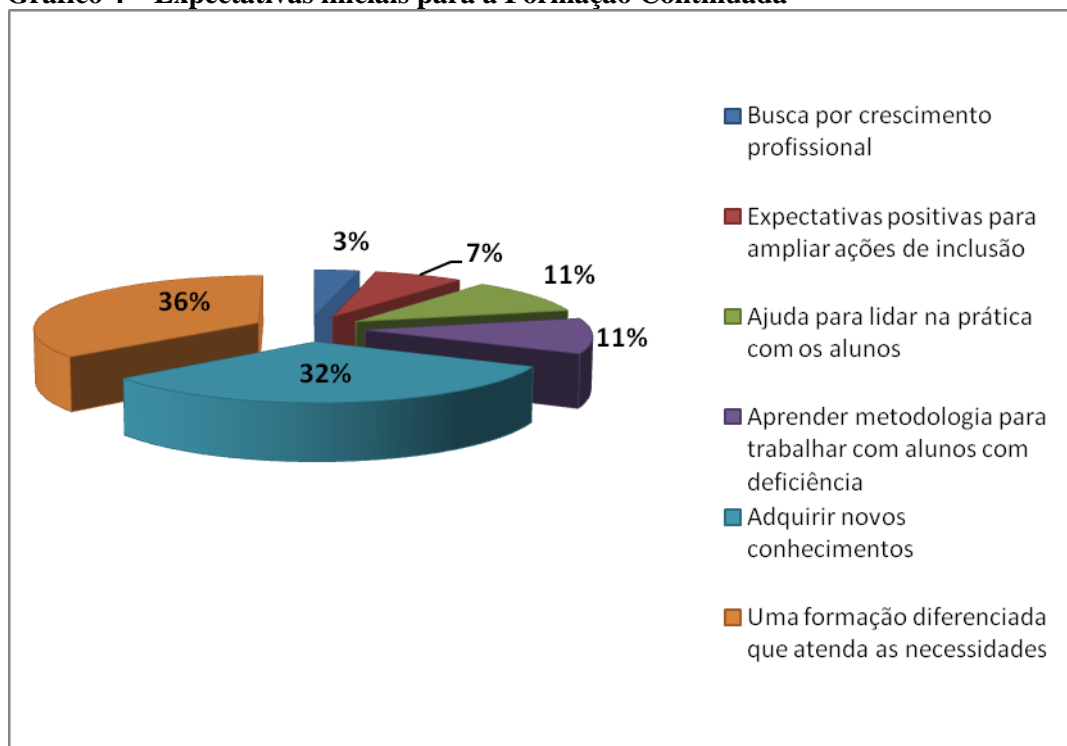
observar que oito professoras justificaram que estavam participando da formação por já terem alunos com deficiência.

#### 4.2.3 Expectativas e desejos: quais são as intenções das professoras?

No início dos encontros de formação continuada, indagamos às participantes sobre suas expectativas e desejos em relação à formação. No que diz respeito às expectativas, observamos que todas tinham expectativas positivas e que demonstram claramente as intenções de crescimento que o profissional busca para ampliar seus saberes.

As respostas mencionadas foram agrupadas por categorias diante de suas semelhanças e características. Exemplificaremos no gráfico 4 os percentuais obtidos e as categorias mencionadas.

**Gráfico 4 – Expectativas iniciais para a Formação Continuada**



Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial (Construção da autora)

Analisando o gráfico 4 é perceptível a quantidade de professores que projetavam suas expectativas em vista de uma formação que atenda as necessidades reveladas e manifestadas no contexto escolar, (36%). São professoras que procuravam a formação para suprir suas carências ou mesmo ampliar e adquirir novos conhecimentos. Alguns fragmentos que ilustram as expectativas das professoras:

A minha expectativa é que estudos, palestras, temas e documentos sejam debatidos para uma melhor formação profissional. (Prof<sup>a</sup> Flávia)

As melhores possíveis, apesar de saber que as dificuldades só se colocam presentes quando vivenciamos a situação. Acredito que devemos estar preparados. (Prof<sup>a</sup> Amanda)

Que com as orientações e textos oferecidos pela formação eu possa desenvolver e trabalhar melhor meus alunos. (Prof<sup>a</sup> Isabela)

De troca de experiências, estratégias que colaborem na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais numa sala de aula regular. (Prof<sup>a</sup> Waleska)

A expectativa das professoras em querer uma formação que contemple as suas necessidades é um ponto muito importante para o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para o atendimento de todos os alunos, sem distinção nas salas de aulas regulares. O professor que busca conhecer novas formas de melhorar sua prática pedagógica demonstra estar sensibilizado para atuar na perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como referência o conhecimento pleno de seus alunos, suas potencialidades e especificidades. Para isso, é importante destacar:

[...] ser educador é buscar conhecer cada vez mais cada um de seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às suas peculiaridades e necessidades no processo de mediação da construção do conhecimento (BRASIL, 2000, p.15).

Algumas professoras descreveram suas expectativas comparando-as a outros momentos de formação continuada já vivenciados, os quais elas avaliaram como não tendo contribuído com as necessidades por apresentarem caráter predominantemente teórico e pouca possibilidade de intervenção:

Que não seja como outras formações (apenas conversa). Quero realmente ser preparada para trabalhar com alunos especiais. (Prof<sup>a</sup> Damaris)

Que não seja apenas uma teoria, mas que possamos poder colocar em prática tudo que nos é repassado durante a formação e que os facilitadores nos dêem suportes necessários para abrir um amplo leque de conhecimento sobre o assunto estudado. (Prof<sup>a</sup> Ivana)

Capellini e Mendes (2004) indicam que a formação continuada de professores deve estar pautada no princípio da indissociabilidade da teoria e prática e transcorrer em um contexto que implique um estudo ativo, reflexivo e cooperativo, além de demonstrações práticas de situações típicas de sala de aula vivenciadas pelos professores e apoio técnico dos responsáveis pela formação e auto-avaliação do processo de formação.

Outras expectativas referiam-se à intenção dos professores a aprenderem metodologias para trabalharem com alunos com deficiência e assim fazer do espaço de formação um local para ajudar aos professores a lidarem na prática com os alunos. Destacamos algumas dessas expectativas:

Ampliar meus conhecimentos em relação aos recursos didáticos que devo utilizar para trabalhar a inclusão em minha sala, favorecendo uma boa convivência e socialização com todos que fazem parte da escola. (Profª Simone)

São várias. Espero no término da formação buscar conhecimento do trabalho com recursos didáticos, jogos ou atividades adaptadas. (Profª Tânia)

Aprender técnicas, método, enfim, meios de melhorar no ensino desses alunos que foram excluídos por tantos anos, como meu sobrinho, meus amigos e outros tantos que existem e não sabemos por estarem 'guardados' em casa. (Profª Letícia)

Após ter identificado essas expectativas, vemos o quanto é importante saber e compreender as necessidades e expectativas dos cursistas, já que estes chegam aos encontros de formação continuada com vários saberes, curiosidades e dúvidas que devem ser consideradas nestes espaços. Souza (2008, p. 10) afirma que: “[...] os projetos de formação docente representam muito pouco as condições e realidade de seu público, o que traz sérios descompassos entre as necessidades do ensino e as propostas oferecidas pelos órgãos gestores”.

Trazendo uma proposta que valoriza a escuta pedagógica dos professores para que tais fatos comentados acima não aconteçam e os modelos de formação sejam calcados na base da análise, da reflexão e da reconstrução da prática, evidencia-se: “[...] a importância de empreender espaços de formação continuada que possibilitem aos educadores um repensar de concepções e a troca de experiências, de modo que estes se sintam participantes, ouvidos e valorizados”. (XAVIER; CANEN, 2008, p. 16)

Este processo de escuta inicial das expectativas dos professores diante da formação continuada na perspectiva da inclusão, não foi realizado por parte das formadoras da SEMED, fonte registrada no diário de campo dos dias 07 e 15 de junho de 2009.

Considerando que todo(a) professor(a) tem seus desejos e necessidades em busca de novos conhecimentos, questionamos também no início da pesquisa o que os professores desejariam aprender na formação continuada. Das 28 professoras participantes, duas não responderam. Das respondentes identificamos que quase todas professoras revelaram que queriam uma aprendizagem relacionada à prática (treze) em que tivessem um contato com metodologias, didáticas, estratégias que suprissem as necessidades dos alunos que fazem parte



da Educação Inclusiva. Observem nos recortes a seguir como alguns desses desejos são expressos pelas professoras:

Como promover o controle da situação em que se encontram as crianças portadoras de algum distúrbio ou deficiência em sala de aula e aprender a colocar em prática as possíveis estratégias que possibilitem oferecer maior qualidade de vida às mesmas. Porque é uma angústia acompanhar essa realidade e não fazer nada. (Profª Ana)

O como realmente trabalhar no dia a dia com a inclusão. Porque apesar de já ter feito muitos cursos a respeito da Educação Inclusiva, ainda acho que nosso sistema educacional ainda está longe de ser inclusivo. (Profª Amanda)

Métodos, técnicas, didáticas voltadas para cada deficiência, pois ainda sonho com uma educação de qualidade, que trate os alunos especiais sem essa especialidade, como detentores de direitos. (Profª Letícia)

Como trabalhar 'sozinha' com alunos com deficiência e com os ditos normais ao mesmo tempo. (Profª Alice)

De acordo com Rabelo e Anjos (2008), as demandas formativas do professor podem ser claramente anunciadas pelos professores, como também podem ser percebidas de forma indireta, em sua fala. É este exercício de escuta do professor, que esta pesquisa propõe, de modo a construir reflexões e indicadores relevantes para se pensar políticas de formação continuada.

Outras professoras manifestaram o desejo de ampliar os conhecimentos (4); aprender a identificar um aluno com NEE (3); compreender meios para ajudar pessoas com NEE (1); aprender aspectos legais da inclusão e suas implicações (1) e outras professoras (4) relataram ter desejo em aprender outras ações.

De modo geral, os desejos focavam estratégias para a promoção da aprendizagem dos alunos, como exemplificado nos fragmentos abaixo.

Espero ampliar meus conhecimentos nesta área, pois meus alunos necessitam de um professor "formado" para inclusão. (Profª Jany)

Lidar com todos os tipos de deficiência e saber detectá-los, em cada caso. Porque se faz necessário ajudar o nosso próximo. (Profª Silvia)

Detectar quando nosso aluno chegar até nós com algum tipo de deficiência. Prover um ambiente acolhedor para todos, pois precisamos compreender que somos educadores compromissados com todos os alunos que cheguem até nós, independente de suas diversidades. (Profª Eveline)

Gostaria de aprender mais sobre as leis que asseguram esse direito e como por em prática e se caso não cumpridas quais seriam as punições. (Profª Flávia)

Apoiar-se nas opiniões, ideias e necessidades dos professores é quase prever que a formação continuada irá dar certo, já que a pauta a ser seguida será delineada pelo o desejo e

expectativa dos professores. Dessa forma, deixa de existir a visão focalizada do início ao fim no que é proposto pelos programas de formação continuada e também dos formadores quando propõem um roteiro definido de conteúdos e temas a serem debatidos.

Fusari e Rios (1995) afirmam que processos de formação continuada dos profissionais de ensino devem ser sempre planejados como ações coletivas, com decisões compartilhadas. Com isto, dialogar com os professores se faz necessário para ouvir dos mesmos os que desejam aprender e desta forma, dentro do espaço da formação continuada ninguém irá transmitir saberes, mas partilhá-los.

#### 4.2.4 Avaliando a formação continuada promovida pela SEMED: o que as professoras pensam?

As ações de formação continuada propostas pela rede de ensino municipal de Maceió vêm acontecendo anualmente na SEMED e, ao iniciar esta pesquisa, tivemos a intenção de conhecer a opinião das professoras sobre a formação continuada oferecida pela SEMED.

Identificamos que onze professoras consideravam que a atual formação continuada era um importante suporte para os professores adquirirem conhecimentos:

É de grande importância devido ao grande número de problemas que se apresentam nas escolas. (Prof<sup>a</sup> Isabela)

É uma oportunidade de termos contato com formadores que passem conhecimentos, e que nós educadores possamos colocar em prática. (Prof<sup>a</sup> Aline)

Acho que a formação nos dá suporte para sabermos conviver com as dificuldades que venham surgir na escola. (Prof<sup>a</sup> Ivana)

Mais uma vez, pudemos constatar que grande parte das professoras possuíam uma visão positiva da importância da formação continuada realizada pela SEMED de Maceió. Autores que defendem a Educação Inclusiva ressaltam a relevância de ações relacionada à formação para a melhoria da prática educativa e para o avanço na implementação do processo de inclusão (AINSCOW, 1995; STAINBACK, 1999; CARVALHO, 2003; MANTOAN, 2004).

Ainda referente a opinião das cursistas, três professoras registraram que estas formações continuadas eram uma importante iniciativa do Município:

Muito importante. A ideia inclusiva é uma discussão nacional e o município não poderia ficar de fora. (Prof<sup>a</sup> Gabriela)

Eu não conhecia esse trabalho que está sendo oferecido, mas desde já posso afirmar que é uma iniciativa válida que complementa a capacitação dos profissionais da educação de Maceió. (Profª Ana)

Interessante, como já participei de vários cursos da formação continuada acredito que eles mostram o básico, o que é importante para reconhecer e trabalhar com a inclusão, cabe a nós aprofundarmos de acordo com as nossas necessidades e o diagnóstico dos especialistas. (Profª Amanda)

De acordo com a LDB 9394/96, a formação continuada é um direito que assiste a cada professor. Contudo, todas as redes de ensino públicas devem conceber esta iniciativa como parte integrante e insubstituível das ações que fazem parte do planejamento estratégico de formação em serviço. O artigo 67 desta Lei estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, sendo que o inciso II define que o aperfeiçoamento profissional continuado é uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Para atender esta determinação, a SEMED de Maceió vem desenvolvendo medidas formativas com vista a ofertar uma educação continuada para todos os professores.

Diferente da visão positiva relatada pelas professoras que mencionaram estarem satisfeitas, seis professoras mencionaram estarem insatisfeitas com a formação continuada oferecida pela SEMED, citando então que a mesma deixa a desejar e não atende as suas reais necessidades.

Muita conversa e pouca prática, pois o embasamento teórico nós já temos (ou deveríamos ter). O que nós queremos é ludicidade, aplicar a teoria na prática. (Profª Waleska)

Precisa melhorar, porque a dificuldade maior dos professores em trabalhar com alunos especiais é na parte que cabe a família e a escola, portanto deveria (a SEMED) promover momentos (eventos) com a participação da família e da escola. (Profª Alice)

Deficiente, pois não oferece os recursos necessários para trabalhar com portadores de deficiências. (Profª Kátia)

A crítica enfatizada pela professora Waleska revela sua insatisfação com o modo com que muitas formações estão sendo executadas, nas quais prevalece a informação teórica e há pouca preocupação com a aplicação dos ensinamentos teóricos na prática. Neste sentido, Pacheco ressalta que: “[...] o fornecimento de informação teórica descontextualizada e prévia na formação constitui-se em mais um fator de inibição de autonomia do professor ao configurá-lo como executante-consumidor de formação” (PACHECO, 2008, p. 28).

Utilizar as críticas negativas apresentadas pelas professoras é uma excelente maneira de analisar o que pode ser melhorado nas próximas formações, com isso vemos a oportunidade positiva de escutar os professores e saber suas opiniões.

As demais professoras ao responder o questionamento sobre a formação oferecida pela SEMED citaram que estas ações estavam servindo para ampliar o crescimento profissional (2), que estavam constatando uma melhora na oferta de formação continuada nos últimos anos (2) e outras opiniões distintas foram reveladas por duas professoras. Dentre as professoras que responderam o questionário inicial identificamos que apenas uma professora não respondeu esta pergunta.

Apenas uma professora registrou que avaliava estes encontros como um espaço para troca de experiências e reflexão. Este aspecto foi pouco identificado pelas professoras, ainda que seja um importante elemento da formação continuada visto que: “Um espaço de troca de experiências privilegia a reflexão sobre a prática e permite que o professor se olhe, reconheça seus acertos e falhas, identifique dificuldades e se sensibilize mediante a prática que está exercendo” (BELLOTTI; ABRANTES, 2008, p.4).

#### 4.2.5 Concepções iniciais de inclusão: o que as professoras já sabem?

A temática e a discussão sobre o conceito de inclusão perpassam amplamente em toda a sociedade e em diferentes contextos. Entretanto, existem diferentes compreensões e entendimentos sobre o conceito de inclusão de pessoas com deficiência.

Para isso, sentimos a necessidade de indagar junto aos professores participantes desta pesquisa sobre a sua concepção inicial de inclusão, antes que fosse iniciado o curso de formação continuada que estavam participando.

Com a análise dos dados obtidos relacionado ao conceito inicial de inclusão resolvemos organizar em uma tabela as categorias que representam um agrupamento de informações sobre a mesma perspectiva, como podemos ver abaixo.

**Tabela 1 – Distribuição das respostas das professoras sobre o conceito de inclusão**

<b>Concepção</b>	<b>Categorias</b>	<b>Professoras Frequência</b>
<b>Inclusão como um direito</b>	Inclusão enquanto direito	3
	Inclusão enquanto oportunidades iguais	9
	Inclusão como respeito à diversidade humana	5
	Inclusão como liberdade de participação na sociedade	1

<b>Inclusão como inserção da pessoa com deficiência no contexto escolar ou apenas como forma de adaptação</b>	Inclusão de alunos com NEE em sala regular	7
	Inclusão como adaptação a sociedade	1
	Inclusão como rompimento de barreiras preconceituosas	1
<b>Inclusão conceituada como o oposto</b>	Visão expressada como se fosse exclusão	1
	Total	28

Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial (Construção da autora)

A partir da análise dos resultados, foi possível identificar diferentes visões sobre a inclusão. Semelhante a estes resultados, Sant'Ana (2005) em seu estudo revela que existe certa confusão entre este conceito que possivelmente está ligado às recentes discussões sobre a inclusão nas diversas esferas sociais – em destaque a mídia – e indica que o conceito comentado pelas professoras pode ser fruto da influência de possíveis leituras que facilitam a compreensão e a distinção dos significados.

Obtivemos várias opiniões sobre o conceito de inclusão, entretanto observamos em maior proporção que 9 professoras declararam a inclusão enquanto uma forma de garantir oportunidades iguais a todos. Desta maneira, apresentamos o que foi dominante no conceito inicial de inclusão das professoras.

Significa igualdade em todos os sentidos. (Profª 6 - Sandra)

É a oferta de oportunidade para todos, respeitando as diferenças, dando oportunidade também de igualdade. (Profª 17- Gabriela)

É acolher e compreender o cidadão especial ou portador de necessidades especiais. Dar espaço, vez e voz. (Profª 20 - Mariana)

É a oportunidade que todos os seres humanos têm independente de suas dificuldades ou necessidades, de conviver socialmente. (Profª 24 - Simone)

Para Mantoan (2004), falar de inclusão se fala de inovação, de uma sociedade que se percebe heterogênea e que permite que apareçam as diferenças. Esta autora afirma também que a inclusão se concretiza quando existe uma mudança na forma de tratar e de educar as pessoas, respeitando-lhes as diferenças e a nossa singularidade como indivíduos de uma mesma espécie.

Observamos também que 7 professoras consideravam a inclusão de maneira mais restrita, nomeadamente indicaram o processo de incluir alunos com necessidades educacionais especiais em escolas/salas regulares. Isto aconteceu ainda que as cursistas tenham sido indagadas sobre o conceito de inclusão e não sobre o conceito de Educação Inclusiva.

Creio que seja um trabalho a ser realizado junto com alunos especiais onde eles serão incluídos com alunos normais a serem trabalhados numa determinada série. (Profª Thamires)

É o acesso ao ensino regular de crianças com necessidades (dificuldades) especiais. (Profª Clara)

Garantia de aprendizagem e desenvolvimento para as pessoas especiais em salas normais. (Profª Manuela)

É incluir as crianças especiais no ensino regular, sem preconceito, e tratar ele acima de tudo como um ser humano. (Profª Damaris)

De forma bem menor, 3 professoras destacaram positivamente seu conceito citando a inclusão enquanto direito. Fato este observado com satisfação por saber da existência de algumas professoras que já possuem uma consciência plena da a inclusão não é apenas como um modismo, imposição ou necessidade passageira, mas como um direito indispensável para todos os cidadãos exercerem as oportunidades de forma igualitária.

É uma ação voltada para as crianças portadoras de algum tipo de deficiência, que visa oferecer igualdade de direitos e deveres, autonomia, inserção social e qualidade de vida aos alunos 'especiais'. (Profª Ana)

Inclusão é se ter os direitos respeitados e poder ser e atuar no meio sem qualquer tipo de preconceito que cause constrangimento a nenhum cidadão. (Profª Flávia)

É a oportunidade de acesso aos seus direitos a todas as pessoas tidas como normais/anormais. Que seja cumprida a constituição de direitos iguais para todos. (Profª Ivana)

Diferentemente das opiniões de inclusão enquanto direito e oportunidades iguais, a professora Juliana afirmou que a inclusão: “É a não aceitação de uma pessoa em seu grupo”. Sabendo que este conceito está totalmente equivocado, já que a proposta da inclusão não permite a exclusão fizemos uma suposição que esta professora realizou um mau entendimento ao ler a questão proposta e por isso emitiu esta informação equivocada.

De acordo com Leite (2008, p. 1):

O movimento pela inclusão educacional vincula-se a um movimento maior de Inclusão social, que diz respeito a um conjunto de ações - nas instâncias políticas e operacionais, destinado a inserção de grupos minoritários excluídos dos processos decisórios da sociedade de maneira geral. Dentre esses se encontram as pessoas portadoras de alguma deficiência, que ainda sofrem de um processo histórico de exclusão, tanto da escola quanto em outros setores ou locais da sociedade.

Ampliando os conhecimentos a respeito da Educação Inclusiva, Mantoan (2001, p.110) manifesta seu posicionamento e menciona que:

[...] a Educação Inclusiva não se refere apenas à inserção do aluno com deficiência no ensino comum. É um conceito amplo que inclui o respeito às diferenças: individuais, culturais, sociais, raciais, religiosas, políticas, e que entende o indivíduo como ser pleno e com talentos a serem desenvolvidos que, segundo a autora, compete à escola comum.

Formalizar um conceito definido sobre inclusão requer várias leituras, estudos e caminhos em busca da auto-formação por parte de cada professor. O que importa saber é que a mente do professor está se abrindo para um novo conhecimento e de forma construtiva irá formulando e adquirindo novas aprendizagens para implantar em seu cotidiano pedagógico.

É preciso permitir-se, é preciso reaprender e reconstruir o que construímos. Acreditamos que esta é uma excelente iniciativa para todos juntos compreendermos os ideais da proposta da inclusão.

#### 4.2.6 Sugestões: caminhos revelados para uma formação bem sucedida

Por saber que o processo de formação continuada é foco de inúmeras discussões e de críticas por parte dos sujeitos beneficiados com a ação da formação docente, solicitamos, no início da pesquisa, das professoras sugestões para que uma formação continuada fosse bem sucedida.

Ciente que os professores estão envolvidos com a ampliação de sua formação docente desde o início da sua carreira no magistério, logo, experienciaram inúmeras possibilidades de formação continuada para ampliar seus saberes, registramos abaixo as opiniões e sugestões advindas do questionário inicial a respeito dos pontos necessários para que a formação continuada seja bem sucedida.

**Tabela 2 – Sugestões iniciais das professoras para que as formações sejam bem sucedidas**

SUGESTÕES	FREQUÊNCIA MENCIONADA	SUGESTÕES	FREQUÊNCIA MENCIONADA
Oferecer conhecimentos de como lidar/trabalhar em sala (prática)	4	Espaço na formação para socializar casos, relatar e trocar experiências	1
Equipe de formadores competentes e conhecedores da realidade dos professores	4	Que sejam ofertadas formações na escola	1
Convidar profissionais especializados e/ou pessoas com deficiência para partilhar informações	2	Conscientização, responsabilidade e compromisso por parte dos professores	1
Maior frequência e aprofundamento na temática promovendo reflexões, debates e soluções	2	Oferta da formação continuada na perspectiva da inclusão para todos envolvidos com a educação	1

(Continua)

Responsabilidade por parte da Secretaria Municipal em ofertar com qualidade a formação continuada: Apoio e condições de trabalho para os formadores e formandos	2	Material didático para consulta e utilização nas formações	1
Pontualidade e organização prévia da formação continuada	1	Ampliar ações de formação continuada na área da Educação Especial	1
Envolvimento e relacionamento com o grupo	1	Que a proposta da inclusão seja abraçada pela SEMED	1
Maior divulgação da formação	1		

Fonte: Dados coletados a partir do questionário inicial (Construção da autora)

As sugestões propostas são importantes para planejar ações formativas que levem em conta as necessidades e os interesses das cursistas. Dentre elas, 4 professoras solicitaram que a formação oferecesse conhecimentos de como lidar/trabalhar em sala, ou seja, como realizar a prática.

Uma das sugestões expostas revela que a professora deseja: “Trabalhar dentro das dificuldades e anseios dos professores, sendo sempre dentro da realidade e condições de trabalho que nos são oferecidas”. (Profª Manuela)

Outra questão sugerida por mais 4 professoras foi para que a equipe de formadores fosse mais competente e conhecedoras da realidade dos professores. Considerando o papel do formador como agente de propagação de uma concepção, Pacheco (2008, p.158) define a responsabilidade e compromisso dos profissionais responsáveis pela formação indicando que: “Ao formador compete um exercício de escuta entre pares que sublima respostas técnicas a pedidos nem sempre específicos. A formatividade de uma ação de formação ultrapassa o trabalho do formador, assume significado na reciprocidade”. Tendo como base essa premissa, vemos o quanto é importante que os formadores estejam também em constante processo de formação continuada para ampliar seus saberes e assim colaborar com seus ensinamentos e fazeres, como ainda sejam capazes de ouvir o que os cursistas tenham a lhe dizer.

Uma sugestão mencionada por apenas uma professora sinaliza que a formação deve ser oferecida na própria escola. Tal proposta é justificada por Michels (2006, p. 421) ao discorrer que: “É sobre a escola que incidem as exigências pela formação de uma nova ‘mentalidade’ política e social”. Desta forma, cada escola terá a oportunidade de pesquisar junto com sua equipe os temas mais próximos de sua realidade/necessidade.

Acreditamos que essas opiniões mencionadas servem de referência para os técnicos e formadores refletirem sobre o que os professores esperam do processo de formação, ou seja, ter como base essas sugestões para planejar novas ações formativas será uma excelente



maneira inicial para atingir as expectativas dos professores que serão beneficiados com a formação continuada.

### **4.3 Eixo II – Ponto de vista na fase intermediária da Formação**

Tendo vivenciado mais da metade do processo de formação continuada, no 5º e 6º encontros resolvemos estabelecer um contato com os professores e assim realizamos uma entrevista semi-estruturada e individualizada para saber a sua opinião sobre a formação.

Realizamos a entrevista com 14 professoras que estavam presentes nos dias pré-estabelecidos, 9 faziam parte da formação destinada a profissionais da Educação Infantil e 5 da formação para profissionais que atuavam no Ensino Fundamental.

Neste eixo, descreveremos os dados obtidos na entrevista para identificar se as expectativas iniciais estavam sendo atendidas, os pontos positivos e negativos observados e se na formação existia espaço de reflexão e troca de experiências. Também, foram expostas sugestões pelas cursistas para que os encontros de formação continuada da SEMED fossem mais significativos. As informações obtidas foram registradas e transcritas, com isso relataremos os resultados referentes ao ponto de vista das professoras na segunda etapa da pesquisa.

#### **4.3.1 Análise das expectativas iniciais no decorrer da formação: o que as professoras estão achando?**

Na metade do curso de formação continuada indagamos junto às professoras a respeito se suas expectativas iniciais estabelecidas estavam sendo contempladas e atingidas durante os encontros realizados até o momento. Realizamos entrevistas orais e semi-estruturadas para registrar o pensamento e as opiniões das cursistas.

Ao analisar as falas das professoras durante a entrevista verificamos que 9 professoras revelaram que suas expectativas estavam sendo atendidas. Em contrapartida, 5 revelaram que apenas em parte as expectativas estavam sendo supridas e nenhuma professora das 14 que foram entrevistadas demonstrou não estar satisfeita.

Descreveremos agora as opiniões das professoras que declararam que estavam satisfeitas. Observemos nos recortes:

Sim, porque vem dando uma certa contribuição lá na escola perante o alunado. Isso vem dando um certo apoio, maior, já que na escola não temos contato com psicólogos, assistentes sociais, não tem nenhum profissional né, que possa me orientar em relação ao meu trabalho, em relação a esse grupo de alunos já que na

escola hoje existe a inclusão. Isso veio para facilitar o meu trabalho até o momento. (Profª Thamires)

Sim, porque até agora eu não tive nenhum aluno especial, até agora nenhum! Então, eu estou vindo mais em termo de conhecimento. [...] vim para conhecer já que a escola não traz esse suporte. Aí, para mim está suprindo, porque pra mim tudo é novidade. (Profª Clara)

Para mim está sendo importante, porque assim é uma área desconhecida, né? E eu percebo que os dias futuros se falam muito de inclusão e essa inclusão vai ser realmente cobrada. Então, pra mim está sendo de muita valia. (Profª Flávia)

Eu estou gostando muito, porque está sendo esclarecido de vários casos que a gente presencia em sala de aula e que a gente colocava às vezes até para coordenação e direção e não era dado valor, não tinha uma certa atenção. Pelo menos a gente está tendo respaldo de profissionais que já convive com isso há muitos anos e que está dando assim um embasamento melhor para a gente poder lidar com essas crianças. (Profª Marta)

Sim, vem respondendo. Porque eu não tinha esse conhecimento assim, sobre a Educação Especial e estou assim, me enriquecendo. [...] Eu gosto, estou aprendendo coisas que eu não sabia, não estava assim preparada e está me auxiliando no dia a dia no trabalho da creche, auxiliando, é [...] facilitando, assim trabalhar com crianças que eu já convivo. E inclusive eu estava muito preocupada como lidar, o que fazer no dia a dia com aquela criança, mas estou alcançando aos poucos adquirir os conhecimentos [sabe?] a ser trabalhado. (Profª Tânia)

[...] está bem dentro do que eu imaginava. Muitas coisas eu estou aplicando lá na minha escola e todos os temas abordados até então, a gente tem exemplos e já vai incorporando isso lá na escola. Então, ela está correspondendo bem com minhas expectativas. (Profª Isabela)

Estas opiniões representam significativamente a intenção de algumas professoras virem buscar na formação continuada a aquisição de novos conhecimentos, assim como expressaram as professoras Clara e Tânia. Vemos que a formação oferecida na opinião das professoras auxilia no dia a dia e permite que as professoras apliquem os ensinamentos na escola, fonte relatada pelas professoras Tânia e Isabela. Portanto, é possível comprovar que: “A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão”. (BRASIL, 2001 p.31)

Observamos que as professoras Thamires, Flávia e Marta revelam em suas opiniões que estavam gostando da formação porque a mesma estava tirando dúvidas e esclarecendo situações referentes à temática da Educação Inclusiva e também sobre as pessoas com deficiência. Os comentários mostram também satisfação pela formação estar trazendo profissionais que orientam as professoras que muitas vezes sentiam que estavam perdidas, sem apoio e sem colaboração até mesmo por parte da própria diretora e coordenadora da escola.

Para Sant’Ana (2005, p. 228) “a atuação dos administradores escolares pode ser de grande valia na tarefa de construir uma escola pronta a atender a todos os indivíduos, sem

discriminação”. Então, salienta-se a necessidade da ajuda mútua entre os pares educacionais tentando viabilizar o processo de ensino-aprendizagem para que todos, sem exceção aprendam. Jamais a responsabilidade deve ser apenas do professor como foi posto na fala da professora Marta.

Destacamos ainda:

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Por outro lado, torna-se essencial que esses agentes dêem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de estudos, visando à melhoria do sistema educacional. (SANT’ANA, 2005, p. 228)

Dentre as opiniões que demonstraram que as expectativas iniciais estavam sendo supridas, destacamos os comentários da professora Amanda e da professora Silvia que demonstram claramente o resultado significativo que a formação estava proporcionando e instigando nas professoras antes mesmo de ter terminado o curso de formação continuada.

Vem, porque assim, [é...] no início eu não tinha notado que tinha alunos especiais, mas aí depois eu conseguir identificar dois, um que inclusive está saindo para ir para Pestalozzi porque ele é autista [...] (Profª Amanda)

Ela tem influenciado assim, [pausa...], no meu ponto de vista e desperta o interesse, né? Desperta, traz estímulo. Eu agora estou envolvida no curso de LIBRAS a partir deste curso, porque você vai sentindo o incentivo de poder ajudar e querer aprender mais. (Profª Silvia)

Apesar de ver o lado positivo da professora Amanda em conseguir identificar dois alunos com necessidades educacionais especiais, vemos um contra-senso que nos deixa preocupados. Já que foi expresso que um dos alunos deixará de frequentar a escola regular para participar de um atendimento especializado, proposta que vem em oposição às intenções da equipe da SEESP/MEC que registrou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e na resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 a recomendação para garantir o ensino regular conjugado com o AEE no contraturno escolar realizando um trabalho de complementação e não de substituição às classes comuns com vistas a formação do aluno, com serviços, recursos de acesso e estratégias que eliminam as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Constatamos que na metade da etapa de formação continuada a atitude da professora Amanda demonstrava naturalidade em saber que um dos seus alunos estava sendo transferido para uma instituição especializada. Esta atitude evidencia a necessidade de reforçar e intervir

nos momentos de formação mostrando a todos os professores que todos os alunos têm o direito de ser escolarizados em uma escola regular e que podem receber o apoio do atendimento educacional especializado. Há ainda a necessidade de difundir que o atendimento educacional especializado não é substitutivo à escolarização como é enfatizado por Santos (2008, p.150-151): “As políticas devem garantir que o atendimento educacional especializado aconteça em salas multifuncionais nas escolas, em caráter complementar às aulas do turno regular, mas jamais substituído a escolarização básica a que todos têm direito”.

Após a análise das entrevistas foi identificado que de 14 professoras que participaram deste momento, 5 emitiram que as suas expectativas estavam sendo atendidas em parte e dessa maneira registraram as seguintes justificativas.

Em parte [risos...] porque eu acho que ela não chegou no ponto-chave que é devolver assim para a gente, como é que eu posso dizer, ter um retorno para gente que seja uma forma real, por exemplo eu acho que ainda é muita teoria, é muita coisa que a gente já vê na teoria e que a prática está deixando a desejar. Aí por isso é que eu acho em parte, porque de teoria está sendo dado, está tendo esse retorno, mas a prática está muito carente. Entendeu? Está muito carente, acho que precisava ser alguma coisa mais dinâmica. (Prof<sup>a</sup> Ana)

Até onde eu assisti, porque eu já faltei a duas né? Então, ela tem tirado minhas dúvidas referentes às crianças, não como proceder em sala de aula, essa parte ainda não tirou as dúvidas. Mas, tem esclarecido algumas coisas sobre síndromes e dificuldades das crianças. (Prof<sup>a</sup> Patrícia)

Em parte, porque a gente vê como na maioria das formações, ver muita teoria, ver muito as questões científicas. Mas na prática, realmente assim: dificuldade de material específico, é [pausa...] tipo oficina. Porque na verdade eu acho que quando um professor pensa em formação, sempre ele deseja que seja um tipo de oficina e não as formações que são oferecidas e ofertadas. (Prof<sup>a</sup> Manuela)

Estes comentários revelam o desejo por uma formação que articule a teoria com a prática. Percebemos que os professores estão em busca de algo real para atender suas necessidades, de uma metodologia mais dinâmica e por isso sugerem as oficinas como meio para que as formações atendam suas expectativas. A análise de Sant’Ana (2005, p. 228) para estas queixas é expressada pelo seguinte motivo:

[...] o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos. A formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados. (Sant’Ana, 2005, p. 228)

Para isso, planejamentos e ações bem estruturadas devem ser consolidadas pela equipe de gestores e formadores que pensam e elaboram a formação continuada, a fim de desenvolver momentos formativos que alcancem os desejos e necessidades dos professores. Não estamos querendo menosprezar a formação calcada na base teórica, porém queremos propor que os conteúdos sejam trabalhados articulando a teoria e a prática.

Observamos também que 2 professoras expressaram suas opiniões manifestando a importância da formação, mas que por já terem certo conhecimento na área trabalhada gostariam de um maior aprofundamento e também de profissionais mais preparados para conduzir as formações.

Em parte sim. Não em termo de novidade da base teórica, porque eu já tenho formação em Psicopedagogia e já estudei bastante as patologias clínicas. Mas ela tem ajudado bastante em como colocar e visualizar melhor na prática de sala de aula, mesmo eu não tendo nenhum aluno com necessidade especial, né? Mais abre mais a visão, é sempre importante a gente está discutindo, ver se alguma coisa mudou na legislação, se tem alguma coisa de novidade para a gente implementar em sala de aula, quando a gente receber algum aluno nesse sentido. Ajudar mais na prática. (Profª Waleska)

Mais ou menos. Eu não digo nem que sim, nem que não porque a gente ainda está no meio da formação né? Mas eu digo que não porque eu esperava que alguns formadores trouxessem mais conteúdo para a gente né? Porque geralmente quem vem para a formação não vem com a bagagem vazia, ela já traz certa bagagem, então a gente quer algo a mais, quer que acrescente mais um pouco. Então, em algumas formações eu senti que não houve acréscimo para mim. E digo que sim, porque também tive como a formadora X [sic – por questões éticas não colocaremos o nome], eu gosto muito dela porque ela sempre traz alguma coisa boa para a gente, é uma pessoa muito preparada. Então, assim nessa questão meio termo, mais ou menos, tem respondido em termo, não completamente, mas também não deixa de trazer alguma coisa boa para a gente. (Profª Mirna)

Nesses casos, percebe-se a importância dos momentos de formação continuada partir de uma análise dos conhecimentos prévios dos professores (o que sabemos?), já que não podemos conceber nenhum ser humano sem um saber já consolidado. Temos que conceber a formação continuada como um processo e, portanto, não podemos partir sempre da estaca zero considerando que os professores não têm base e conhecimento sobre um determinado assunto.

Considerando esses aspectos, as ações de formação continuada devem ter um caráter somativo dos conhecimentos e deveriam inicialmente escutar os professores para identificar o que eles já sabem sobre inclusão e desta forma planejar o que eles ainda precisam saber. Pacheco (2008, p. 91) aponta esta possibilidade e afirma que: “A troca e o aprofundamento dos conhecimentos acompanha a transformação de valores e do cultivo da sensibilidade indispensável à compreensão e aceitação dos pares de formação”.

Diante do que foi questionado na entrevista verificamos que o processo de formação estava sendo consolidado pela SEMED e que a maioria (9 professoras) mencionou que suas expectativas iniciais estavam sendo atendidas. Como ainda existiam outros encontros pré-estabelecidos no cronograma até o final da formação, será importante repetir esta indagação para verificar se no final da formação, os professores confirmam se as expectativas foram supridas.

#### 4.3.2 Pontos positivos e negativos no decorrer da formação: quais são os destaques feitos pelas professoras?

Com a intencionalidade de verificar junto as professoras o olhar delas sobre os fatos já vivenciados ao longo da formação continuada, propusemos que elas relatassem se existiam alguns pontos positivos ou negativos nesta formação continuada que gostariam de destacar?

Coletamos como resultado 14 comentários que demonstram os pontos positivos observados pelas professoras e 12 pontos negativos que precisam ser analisados e interpretados para que haja uma reflexão e mudança na estrutura da formação com vista a atender os objetivos propostos. É importante destacar que essa entrevista foi realizada nos dias 03 e 04 de setembro de 2009 e os pontos positivos e negativos mencionados eram referentes até o 5º encontro, pois ainda restavam mais 4 encontros para concluir a observação.

#### **A) Revelando os pontos positivos**

Fazer uma auto-avaliação do processo que está sendo vivenciado é uma excelente maneira para se corrigir rumos e pensar realmente em estratégias favoráveis para que a formação alcance o sucesso. Os pontos positivos revelados pelas professoras demonstram indicadores que comprovam que o caminho planejado está sendo bem sucedido. Vejamos os recortes que comprovam tal situação.

Positivo, até o momento positivo. Porque eu estou aprendendo, eu estou vivenciando coisas que eu posso colocar em prática na sala de aula em relação ao meu aluno. (Profª Thamires)

De positivo, acho que o que a gente aprende, a troca não só do pessoal que dá o curso, mas principalmente das experiências que a gente ouve dos colegas, que estão em situações semelhantes ou já vivenciaram. (Profª Amanda)

Eu só tenho a dizer que tudo até agora está positivo. É o terceiro ano que eu estou na formação e os dois anos que fiz não vi muitos resultados, porque toda vez que eu vinha não era coisas novas que pra mim eu já tinha visto e esse ano foi o ano

realmente que eu não quero faltar, eu faço questão de vir porque são coisas novas para mim e as outras vezes eram coisas que eu já tinha e que não tinha interesse nenhum de participar. (Profª Marta)

As professoras revelam em seus comentários o fator positivo de estar adquirindo novos conhecimentos, aprendendo conteúdos e novos saberes que estão sendo úteis para aplicar na prática, principalmente porque sabemos que esta temática nem sempre é posta nas formações iniciais, assim o professor busca na formação continuada esclarecimentos e informações para suprir as demandas atuais que privilegiam um ensino voltado para a diversidade.

Através da fala da profª Marta vemos que esta formação continuada despertou um prazer e que a mesma não quer faltar, pois notou a diferença em relação a outros momentos de formação já vivenciados. Ainscow (1997, p. 27) justifica a importância da formação que encoraja aos professores buscarem a aprendizagem por meio da experimentação, assim:

[...] a criação de mecanismos que encorajem o aperfeiçoamento traz aos profissionais uma capacidade de verem de forma mais clara os seus objetivos e prioridades, produz um maior sentido de confiança e de enriquecimento e desenvolve o desejo de experimentar respostas alternativas para os problemas da classe.

Já a profª Amanda, enfatiza a troca de experiências que acontece entre os professores que sabem com propriedade partilhar dicas e orientações por já ter a vivência com tal situação. Com isso, destacamos:

A ação pedagógica deve está apoiada na colaboração entre colegas educadores que incentivem a prática da experimentação. Nesse processo de entreaajuda todos os profissionais da educação estarão explorando, investigando e refletindo sobre o desenvolvimento da ação inclusiva. (Ibidem)

Outro ponto observado pelas professoras refere-se à oferta desta formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, proporcionando o acesso e a oportunidade dos professores da rede municipal de educação de Maceió em participar de uma discussão e debate perante os assuntos relativos à inclusão de pessoas com deficiência.

Eu acho que positivo primeiramente é essa abertura que houve porque nunca existiu essa preocupação na Educação Infantil com a Educação Inclusiva. Então, esse é um primeiro passo para que as coisas avancem daqui para frente. (Profª 12 – Manuela)

E os pontos positivos, eu acho que é o acesso, a oportunidade de está trazendo a gente para cá, que pelo menos é um comecinho, é um pouquinho, né? Que está pelo menos incentivando o professor a fazer alguma coisa, a se incomodar na sala de aula e pode chegar e buscar essa formação. (Profª 3 - Ana)

Caminhos estão sendo trilhados em busca da melhoria e garantia da oferta de formação continuada para todos os professores. Com isso, Gatti (2008, p. 67) analisa que:

Parece que estamos iniciando um novo passo na questão da formação continuada, com o poder público, através de seus diversos órgãos, colocando um olhar mais atento quanto às condições qualitativas de oferta, com orientações mais claras na direção da melhor qualificação desses processos formativos, na melhor qualificação dos formadores, e na sinalização de sua avaliação quando do recredenciamento institucional.

Tendo em vista essa preocupação quando se do desenvolvimento da formação continuada ofertada aos professores, vemos a importância de estar sempre analisando e avaliando essas práticas formativas com o intuito de corrigir rumos e propor novas ações para que o processo seja oferecido com qualidade, adotando como ponto de partida a percepção dos próprios professores sobre o que está sendo vivenciado e a funcionalidade dos saberes adquiridos para o fazer educacional.

Duas professoras relataram que consideram positiva a possibilidade da formação trazer outros profissionais especializados na área, despertando interesse e estímulo ao professor para querer estar sempre aprendendo continuamente.

Como ponto positivo [pausa longa...], como ponto positivo é a interação com o grupo, a sociabilização [sic. – socialização] de você conhecer outras pessoas que também estão interessadas e estão engajadas na Educação Inclusiva. O estímulo que a gente sente quando a gente vê as pessoas, assim eu particularmente estava tentando fazer o meu mestrado estava com 2 anos, mas foi quando eu parei por conta da minha filha, aí eu parei tudo, parei de trabalhar faz uns 3 anos e parei tudo. Aí hoje eu vejo assim a menina, o pessoal querendo fazer, então é um estímulo para a gente né? O ponto positivo que eu acho é esse da socialização, desse incentivo, de você querer e está desestimulada e ver alguém do lado que disse que vai. Aí você olha e diz: eita, eu posso tentar, eu posso tentar voltar, são essas questões assim. (Profª 13 - Mirna)

Até esse momento só positivo. A questão do estímulo, a questão de trazer pessoas para fazer palestras com pessoas de fora que dá uma outra visão para cada professor. (Profª 14 - Silvia)

Estudos realizados por Schön (1995), Nóvoa (2002) e Pimenta (2002) evidenciam que as formações docentes são enriquecedoras para os professores quando neste espaço é garantido a implementação de situações reflexivas que possibilitem ao professor rever e ampliar a sua prática pedagógica a partir do estabelecimento de processos interacionais entre pares diferenciados. Sendo assim, a estruturação da formação estaria alicerçando um ensino voltado para atender às respostas educacionais presentes na heterogeneidade das escolas.

Pacheco (2008), ao relatar a sua experiência de coordenação de um grupo de formação em círculo desenvolvida em Portugal, mostra que:



[...] os professores buscam um significado para a ação, partem do que já sabem, é privilegiado o nível da relação, processa-se a troca de experiências, a centração é na aprendizagem, o professor é tido como prático-reflexivo-investigador, visa-se o desenvolvimento pessoal, ao saber-ser em grupo e repensa-se a organização da escola, nas duras condições do exercício da profissão. Questiona-se a inevitabilidade do individualismo na formação, mas procura-se compreender também o que leva os professores a organizarem-se numa equipe pedagógica e a mantê-la. (PACHECO, 2008, p. 149)

Analisando o relato desta experiência, é possível constatar o quanto é proveitoso uma formação que se desenvolve tendo como referência a troca de experiências, a interação e a socialização de saberes. Este ponto de vista foi bem colocado pela professora Mirna, quando referiu que o ponto positivo da formação era: “[...] a interação com o grupo, a socialização de você conhecer outras pessoas que também estão interessadas e estão engajadas na Educação Inclusiva. O estímulo que a gente sente quando a gente vê as pessoas [...]”.

Identificamos que 4 professoras das 14 que foram entrevistadas relataram como ponto positivo a preparação da equipe de formadoras que estavam conduzindo o curso de formação continuada e os convidados especialistas para ministrar os módulos específicos de cada deficiência.

Ponto positivo, eu acho que as meninas [formadoras] que são bastante receptivas, elas estão sempre preocupadas, a temática trabalhada é bastante interessante, na medida do possível elas tentam trazer dinâmicas para não ficar muito cansativo e isso eu acho que é interessante, né? (Prof<sup>a</sup> Flávia)

Ponto positivo, que a formadora X [sic – por questões éticas não colocaremos o nome] é bem comunicativa, sabe se expressar bem com a gente, então acho que dá para entender o que ela quer passar. (Prof<sup>a</sup> Patrícia)

Positivo é a equipe [sabe?], preparada, elas são unidas e estão sempre disponíveis a responder questionamentos nossos e estou gostando da equipe nesse lado de informação. (Prof<sup>a</sup> Tânia)

Positivo na questão de não se prender apenas aos formadores né? Porque no início quando eu comecei a fazer formação ano passado, o problema maior acho que é formar os formadores, porque a gente ia para as formações e o trabalho era colocado todo em nossas costas. Então, os formadores iam lá receber, dar as horas, mas não nos formavam de maneira nenhuma e nem informavam, né? Então, agora nesse ano está acrescentando porque não se restringe só aos formadores. Eles estão trazendo pessoas especialistas, de cada área, de cada especialidade para dar aquela visão realmente da prática, cotidiana que eles passam. Não se restringe só a ler os textos, está discutindo. A gente tem essa troca maior de experiência, né positiva? (Prof<sup>a</sup> Waleska)

Nesta fala da professora Waleska, identificamos uma demanda real em relação a necessidade de também formar os formadores para que os mesmos estejam qualificados para partilhar saberes nos cursos de formação continuada promovidos pela SEMED. Sabemos que

é necessário ter um perfil, um contato com a realidade, com a temática a ser trabalhada, uma metodologia apropriada e também um hábito de estudo e pesquisa para ser socializado junto aos professores. Sabendo disto, as Secretarias de Educação devem compreender a necessidades dos formadores: “Os professores das escolas de formação precisam de atualização, discussão, planejamento, avaliação e replanejamento do trabalho de formação que desenvolvem e o tempo destinado a isso deve estar previsto em sua jornada regular de trabalho”. (BRASIL, 1999, p. 77-78)

Diante do comentário da professora Waleska, questionamos como era a formação antes e o que era que ela considerava como ponto falho, assim sua justificativa abaixo.

Não tinha preparação. No caso os formadores não estavam preparados, pegavam o tema, era estipulado: Educação Inclusiva. E lá ela ia só pegava um texto, a LDB e ia falar, falar, falar, a gente não partilhava, não discutia, ficava cansativo só falando e depois nos cobravam atividades. Em vez de dar alguma sugestão e opinião não. Toda semana passava um trabalho para que a gente pudesse levar da nossa escola, da sala de aula. Parecia até que era para que a gente ajudasse a ela a enriquecer o material e não ela nos ajudar a enriquecer, não ter essa troca. Isso na formação do ano passado, que eu fiz a formação de Educação Infantil e este ano eu já estou notando essa diferença. (Prof<sup>a</sup> Waleska)

A queixa ora revelada expressa realmente situações comuns da maioria das formações docentes nas quais o professor se sente desmotivado em ir para um encontro que tem um perfil de transmissão de conhecimentos teóricos, apenas. Consequentemente essa é uma das causas de desistência, constantes faltas e abandono na participação da formação de professores.

Paralelo a isso, observa-se ainda na fala da professora Waleska que a mesma já tem uma consciência sobre o desejo de participar de uma formação que privilegie discussões, sugestões e troca de conhecimentos. Enfim, algo mais próximo da realidade vivenciada pelas professoras.

O papel dos formadores na elaboração e na condução da formação continuada é fundamental para alcançar resultados bem sucedidos em prol da educação continuada das professoras. Assim vemos que: “[...] os formadores precisam não apenas compreender as questões da formação de professores como também conhecer e dominar questões das salas de aula e escolas de educação básica nas quais trabalham ou trabalharão os professores”. (BRASIL, 1999, p. 77)

Para uma melhor compreensão vejamos a tabela 3 com os pontos positivos destacados.

**Tabela 3 – Pontos positivos avaliados na fase intermediária da formação pelas professoras**

Pontos positivos	FREQUÊNCIA MENCIONADA	Pontos positivos	FREQUÊNCIA MENCIONADA
Envolvimento e competência da equipe de formadores da SEMED	4	A oferta da formação continuada para os professores da Rede	2
Novos conhecimentos e a aprendizagem adquirida	2	Espaço para troca de conhecimentos e experiências	1
Interação com o grupo de professores e com profissionais especializados da área	2		

Fonte: Dados coletados a partir da entrevista (Construção da autora)

Analisando o processo e também as falas das professoras podemos constatar que o caminho traçado está sendo reconhecido pelas professoras que participam do processo de formação. Considerando que os dados desta pesquisa revelam o olhar do professor perante a formação oferecida pela SEMED ressaltamos a importância de tomar como referência os pontos positivos mencionados nesta pesquisa para que novas ações formativas sejam planejadas com essas características.

### **B) Revelando os pontos negativos**

Em busca de identificar pontos negativos e falhos ao longo da formação que estava sendo realizada, obtivemos alguns comentários das professoras que demonstram fatos ocorridos e observados de maneira crítica no cotidiano da formação.

Alguns desses comentários trazem consigo críticas ao processo, mas também sugestões que poderão ser repensadas para que o fato não se repita mais, sendo ele visto como uma crítica sugestiva para beneficiar novas formações. Desta maneira, trazemos os seguintes recortes.

O ponto negativo que eu acho, que eu destacaria é o desinteresse da SEMED em trazer gente mais atualizada, gente que esteja no meio mesmo da Educação Especial, não necessariamente que viesse de fora, porque aqui dentro mesmo né? Na UFAL a gente tem pessoas competentes, gente preparada que viesse. Então, o ponto negativo que eu destaco é de ficar sempre esses mesmos formadores da SEMED, mesma turminha, mesmo grupo de formadores, mesmo grupo, mesmo grupo, aquele ciclo vicioso, né? Então, esse é o ponto negativo que eu destacaria era esse. Trazer alguém que realmente estivesse mais atualizado, tivesse fazendo algum trabalho de destaque. Aqui em Alagoas a gente não vê muita coisa, mas fora de Alagoas a gente vê alguns trabalhos quando a gente acessa internet que procura, quando a gente participa de congressos a gente vê que tem gente fazendo trabalho muito bom na área de Educação Especial. (Prof<sup>a</sup> Mirna)

Os pontos negativos. [Pausa...]. Vou começar por eles porque os profissionais que estão fazendo o papel de professor-formador muitos no começo principalmente

falaram muita coisa absurda, porque eu não sei se é porque estou na sala de aula e estou na faculdade que eu vejo e que é uma informação errada e que me angustia. Eu acho assim, é a preparação deles [formadores] entendeu? A preparação deles que está deixando a desejar. (Profª Ana)

Os recortes identificam que o ponto negativo comentado por essas duas professoras referem-se a falta de interesse da própria instituição em promover uma formação continuada que conte com profissionais especializados de fora do sistema para partilhar informações, experiências e novas realidades baseadas em pesquisas que contribuam como referência para o trabalho pedagógico das professoras da rede municipal de educação de Maceió. Também indica o papel do professor-formador em relação a sua formação, fazendo uma crítica afirmando que muitos deles não estão preparados e seguros em repassar os conteúdos da formação continuada, esta crítica foi realizada por uma professora que estava frequentando a formação destinada a professores da Educação Infantil.

Questionamos a professora Ana, que sugestão ela teria para reverter esse quadro que ela comentou que os formadores precisavam se capacitar mais para está passando informações para os formandos. Como proposta ela sugeriu:

Eu sugiro, por exemplo, na profissão de cada um, como teve psicólogo, que fosse profissionais especializados. Porque muitos deles falam no geral, falam aquela coisa muito superficial. Se fosse alguém especializado em TDAH, em autismo, em deficiência física, visual e auditiva a informação chegaria para a gente de uma forma mais específica, que o aluno para a gente a patologia dele é específica. E que eles também, esses profissionais aqui são importantes, claro, mas que eles se atentassem mais para a prática. Assim, de repente ir na sala com a gente e observar, um dia, um dia no mês, fizesse um planejamento diário com a gente, planejasse uma atividade com a gente em sala de aula, mostrasse na prática tipo essa intervenção, entendeu? Porque para a gente fica difícil, para a gente é específico, o aluno é específico, o problema que ele tem e aqui a gente ver uma coisa muito geral que no final acaba virando fumaça [risos...] assim, fica só na teoria. (Profª Ana)

Esta professora sugere uma formação que seja realizada com formadores especialistas em cada área da deficiência, para que não haja nenhuma informação errada ou distorcida. Além disso, percebemos um clamor da professora sugerindo que os formadores da SEMED saiam do ambiente técnico institucional e vão à escola auxiliar e orientar os professores. Ou seja, sugere uma formação baseada na intervenção dentro da escola, frente a frente com o professor, suprimindo as dificuldades e necessidades daqueles que enfrentam os desafios de aprender na prática os segredos da inclusão. Fato este comprovado por Pacheco (2008, p. 162) ao mencionar que “a formação é uma intervenção junto e com quem dispõe já de representações, conhecimentos, saberes-fazeres [...]”. Por isso, os formadores devem enxergar

a formação como meio colaborativo e de intervenção para auxiliar na ação pedagógica do professor.

Também constatamos que 3 professoras levantaram os pontos negativos observados em sua percepção relacionando a questões sobre a ampliação da periodicidade nos encontros, pontualidade para iniciar, falta de compromisso tanto dos formandos quanto dos formadores e também a repetida cena observada em todos os encontros relacionada a falta do equipamento de data-show, do notebook, da TV e DVD que sempre gerava um atraso devido a um problema para que as formadoras não conseguissem instalar e assim perdessem mais tempo indo a procura de um técnico da SEMED para resolver tal situação. Apesar da análise ter sido das professoras, destacamos que esses fatos foram registrados também no diário de campo em vários encontros (Apêndices A e B) e sempre questionávamos por qual motivo essas dificuldades não eram solucionadas, já que existia uma programação da formação pré-estabelecida. Observaremos então, os recortes que indicam os pontos negativos.

E pontos negativos, pontos negativos acho que [pausa...] a questão de pontualidade, compromisso tanto dos formandos né? Como dos formadores, em relação ao compromisso, horários. Achei falho por parte dos dois lados. (Prof<sup>a</sup> Isabela)

Os pontos negativos: eu acho que ela deveria acontecer mais vezes no mês. (Prof<sup>a</sup> Sandra)

Como a gente sabe Rede Municipal ela nunca oferece realmente o que se deve, mas na medida do possível, por exemplo: a gente chega para encontro e sempre tem um problema nos equipamentos e por isso, sempre atrasa os encontros, eu acho que existe uma deficiência de quem está lidando com o equipamento. Fora isso, também tem o espaço que é pequeno, no começo quando tinha muita gente sentia uma certa dificuldade por conta do espaço. (Prof<sup>a</sup> Flávia)

Uma professora expressou seu ponto de vista revelando como negativo a distribuição de materiais relacionados à formação continuada, visto que esse ano foi combinado que o envio dos slides e textos seria por email devido à falta de material para fotocopiar na SEMED para disponibilizar a todos os cursistas.

Negativo só a questão de material, porque assim, eu tenho visto que eles estão sendo mandados por email e aí eu fico pensando: e o pessoal que não tem acesso ao computador, porque a gente sabe que ainda é uma realidade, [né?...], ou tem mas não é dele próprio. Então, minha preocupação é a questão do material porque eu estou recebendo por email e até a gente ligou ontem porque soube que ia ser suspensa por falta de material, aí quer dizer como é que a gente tem uma formação e não tem o mínimo de material para trabalhar. (Prof<sup>a</sup> Amanda)

A professora Amanda, apesar de ter recebido o material por email, preocupa-se com outros professores que por questões de exclusão digital e também de falta de domínio com as

tecnologias não recebem o que está sendo dado na formação. Outra indignação dela é referida a suposição que a formação continuada seria suspensa por falta de material. Como foi citado por ela, resolvemos perguntar o que ela achava caso a formação fosse suspensa sem ter sido concluída. A professora Amanda revelou:

Eu acho uma coisa muito séria, porque eu acredito assim: na escola a gente não tem que trabalhar com o que tem? A gente tem que se virá. Ah! Se na escola não tem xerox, mas eu tenho que deixar do meu dinheiro uma reserva para tirar material para o meu aluno. Ah! O mimeógrafo está quebrado, mas eu tenho que me virar de algum jeito e eu tenho que trabalhar. Então, eu acho muito complicado que uma instituição não tenha o mínimo de condição para trabalhar. (Prof<sup>a</sup> Amanda)

A professora faz do problema uma correlação com sua própria prática, já que na escola situações semelhantes acontecem e o professor tem que arrumar uma solução para dar continuidade. Ou seja, o que justifica a instituição de educação municipal não prover as mínimas condições para garantir a todos os professores a formação continuada? Diante de tal crítica, indagamos mais uma vez a professora Amanda para saber sua opinião a respeito das condições necessárias para dar prosseguimento ao Curso de Formação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva e ela informou:

Oh, é difícil. Mas eu acredito que sim. Que a gente precisa de material, precisa. [...] [Mas...] eu acho que teria, acho que se a Secretaria se propôs fazer uma formação eu acredito que você não se propõe fazer uma formação olhando só o hoje: hoje tem. Quando se faz um plano, se faz anual, pelo menos. Então, eu acredito que de negativo só isso. De positivo, acho que o que a gente aprende, a troca não só do pessoal que dá o curso, mas principalmente das experiências que a gente ouve dos colegas, que estão em situações semelhantes ou já vivenciaram. (Prof<sup>a</sup> Amanda)

Dando continuidade a análise dos pontos negativos, identificamos que 4 professoras revelaram seu ponto de vista relacionando como forma negativa da formação a ausência da prática, da experiência, da vivência, das discussões coletivas e das trocas, destacando:

É, [risos...] existe assim... eu estou sentindo falta de trabalho em grupo, discussão em grupo, mais vivências, troca de experiências [sabe?] da escola, a prática. De vivenciar mais a prática de cada um, socializar os trabalhos e a realidade de cada escola. Eu estou sentindo falta desse trabalho em grupo. Está sendo mais informação do que prática. (Prof<sup>a</sup> Tânia)

E negativo, eu acho que seria interessante se a gente tivesse uma experiência prática realmente, se está falando de portador de deficiente, então conhecer a ADEFAL ver o trabalho mais de perto, essa proximidade. Ir aos locais onde eles têm realmente esse atendimento especializado, para a gente conhecer e ver o que a gente poderia levar para sala de aula. (Prof<sup>a</sup> Waleska)

Hum... [Pausa...]. Ponto negativo acho que às vezes fica muito na parte da teoria, fala muito. (Prof<sup>a</sup> Patrícia)

Negativo [pausa...] não tem nada extremamente negativo, tem algumas falhas como todo processo, mas nada assim que seja gritante. (Profª Manuela)

Com o intuito de compreender o que ficou implícito na fala da professora Manuela quando indicou como ponto negativo “algumas falhas no processo”, tivemos a necessidade de questionar com ela quais eram essas falhas e a mesma comentou:

Essa questão da prática, de algo mais vivenciado pra gente. Tipo [pausa...] porque essa formação mais acadêmica a faculdade já nos proporciona. Quando você se depara com a prática sempre vêm àquelas questões, que viu na teoria, mas quando chega na prática é diferente. E a gente continua nas formações recebendo uma instrução como na faculdade, não tem esse diferencial que é o que o professor busca. A maioria dos professores buscam é realmente uma prática, algo mais real, mais próximo da nossa vivência. (Profª Manuela)

Devido essa crítica, questionamos também se ela considerava que o espaço da formação continuada poderia resgatar e mostrar exemplos práticos para os professores? Prontamente respondeu: “Sim, deveria. Seria assim o mais satisfatório, realmente para nossa formação e nosso interesse. O nosso interesse maior com certeza, uns 90% seria esse”. (Profª Manuela)

A busca pela prática nos encontros de formação continuada expressa o desejo dos professores em querer aprender de forma instantânea: o quê e como fazer? Isso se justifica por saber que: “O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa”.

É preciso desmistificar a ideia de que a formação continuada só tem resultados se trouxer para o professorado a prática, a metodologia e as estratégias que indicam o passo a passo de como fazer. No entanto, o que se pretende é estabelecer a relação da teoria com a prática, fazendo com que o professor reflita novas estratégias de ação para subsidiar o fazer pedagógico. Desta forma:

[...] pelo fato de se libertarem da adoção acrítica das chamadas estratégias eficazes, os professores podem começar a refletir sobre os processos que lhes permitirão recriar e inventar métodos de ensino e materiais, partindo das realidades contextuais que podem limitar ou expandir as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. Em particular, é importante que os professores tenham presente que os métodos são construções sociais que se baseiam e refletem ideologias que podem impedir-nos de compreender as implicações pedagógicas das relações de poder no seio da educação. (AINSCOW, s/d, p. 6)

Ressaltamos que no processo de formação continuada é importante identificar estratégias bem-sucedidas, contudo o objetivo dos professores nos momentos de formação não deve ser apenas para querer aprender metodologias e sim para querer fazer! É preciso ter iniciativa de criar um ambiente educativo inclusivo determinado pela ação e pela reflexão.

Compreendendo as diversas maneiras pelas quais o professor assimila os saberes pedagógicos, é fundamental desenvolver uma formação continuada que contemple em sua metodologia a: observação, a exposição de trabalhos realizados, o estudo de caso, a simulação de situações didáticas, enfim formas de discutir temas e conteúdos aproximando sempre que possível da realidade dos professores.

**Tabela 4 – Pontos negativos avaliados na fase intermediária da formação pelas professoras**

Pontos negativos	FREQUÊNCIA MENCIONADA	Pontos negativos	FREQUÊNCIA MENCIONADA
Ausência da prática, de vivências, de discussões e trocas de experiências	4	Impossibilidade de distribuir materiais relacionados à formação por falta de recurso	1
Falta de pontualidade e compromisso para iniciar a formação continuada	3	Falta de preparação dos formadores para conduzir a formação	1
Desinteresse da SEMED em investir na formação continuada: oferta e condições	2		

Fonte: Dados coletados a partir da entrevista (Construção da autora)

O olhar do professor sobre o seu próprio processo de formação continuada é bastante crítico e exigente para que o tempo destinado aos encontros seja válido para o crescimento pessoal e profissional. Por tanto, verificamos que as professoras mencionam seu ponto de vista a respeito do que foi identificado como negativo por desejarem que tais fatos se modifiquem e assim a formação tenha mais significado.

A incessante demanda das professoras pela prática é exposta por Freire (1996, p.44) ao proferir que é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que podemos melhorar a próxima prática. Para esse autor, “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase sempre se confunda com a prática”.

Desta forma, o desenvolvimento do exercício da reflexão precisa ser estimulado nos encontros de formação continuada para que os professores aprendam a realizar sua própria autocrítica. Esta ação promoverá o constante processo de busca, de pesquisa na perspectiva de tornar a prática profissional cada vez melhor. Então:

[...] refletir criticamente não constitui ato natural do ser humano é preciso, portanto, criar mecanismos que favoreçam o desenvolvimento dessa capacidade. Exercitar a



reflexão crítica implica em planejamento sistemático de modo a garantir a interação entre diferentes pontos de vista. (VIEIRA e MEDEIROS, s/d, p. 6)

Apesar das críticas reveladas pelas professoras nesta etapa da pesquisa, é importante ressaltar que das 14 professoras entrevistadas 4 delas não relataram nenhum ponto negativo até o dia da entrevista (03 e 04 de setembro de 2009), momento intermediário da formação e restando ainda 4 encontros para concluir o que foi planejado.

#### 4.3.3 Espaço de formação continuada é sinônimo e garantia de espaço de reflexão e troca de experiências entre os professores?

Cientes da importância de uma formação fundamentada na reflexão e na socialização, de experiências tivemos, a intencionalidade na entrevista de perguntar às 14 professoras se no momento de formação continuada existia espaço de reflexão e troca de experiências entre os professores? Obtivemos que 11 professoras declararam que existia, 1 professora informou que existia, mas fez uma ressalva. Por fim, 2 afirmaram em sua opinião que não existia um espaço aberto na formação continuada para a reflexão e troca de experiências.

Das 11 professoras entrevistadas que afirmaram que existia o espaço para a reflexão e troca de experiências, elas indicaram que:

Com certeza, porque sempre eu percebo que tem. Tem o pessoal que vem dá a palestra, mas também é aberto para que a gente se coloque. Então, acho que sempre tem reflexão e quando não se coloca é porque é opção própria, porque sempre tem o espaço. (Prof<sup>a</sup> Amanda)

Acho que sim, né? O grupo é pequeno, então já facilita a gente tem mais esse diálogo, essa conversa. Em todos esses encontros até agora a gente sempre trocou, compartilhou, uma mostrando a realidade da outra, alguma coisa que deu certo. Às vezes não no grande grupo, mais conversando como você viu agora a pouco, a gente conversa uma entre a outra e vai dizendo uma experiência que deu certo e a outra já tenta mudar. Então, está sendo legal. (Prof<sup>a</sup> Waleska)

Sim, porque todo mundo tem a vez de falar. Os professores estão dando abertura para a gente destacar a nossa situação em sala de aula. Eu estou achando muito bom. (Prof<sup>a</sup> Marta)

Existe, e isso é muito importante. Todo mundo coloca a sua experiência que vive em sala de aula e essa troca eu acho que é outro ponto positivo que acontece aqui nesse encontro da gente aqui. (Prof<sup>a</sup> Ana)

Eu acho que existe. Existe quando você vê pessoas dando seus relatos de trabalhos que fazem, você acresce aquilo para o seu trabalho, para sua profissão. De repente você está tendo uma postura, desenvolvendo um trabalho de forma adequada, aí de repente você vê alguém que já fez aquilo que fez de outra forma e que deu um resultado melhor. Então, isso leva a uma reflexão no desenvolvimento do trabalho da gente. (Prof<sup>a</sup> Mirna)

Ah existe, cada um coloca suas dúvidas e obtém respostas, às vezes a gente discute vários assuntos e acaba obtendo várias respostas que você nem imaginava ter. (Profª Sandra)

Com certeza, porque cada um tem um exemplo de sala de aula quem é professor assim no caso. Então, eu se por acaso me perguntarem eu sei falar do meu aluno, como é meu aluno, o que ele avançou, desde que chegou até agora como se encontra meu aluno, em relação ao seu desenvolvimento. O outro, já é outro quadro diferente e pode dar informação dizendo: ‘não é assim, é assim...’, então é essa troca que é bacana. Com certeza, eu acho que está havendo essa troca. (Profª Thamires)

É possível constatar que a formação continuada em análise possibilita espaço de discussão de ideias, experiências e reflexões entre os professores. Utilizar a formação como um espaço diálogo é algo fundamental e imprescindível para ampliar os saberes didáticos e também para que se possa desenvolver o conhecimento, as competências e as habilidades necessárias para o ensino na diversidade.

Destacamos a fala da professora Waleska quando indica que: “a gente conversa uma entre a outra e vai dizendo uma experiência que deu certo e a outra já tenta mudar”.

Neste mesmo raciocínio, a professora Mirna expôs: “quando você vê pessoas dando seus relatos de trabalhos que fazem, você acresce aquilo para o seu trabalho, para sua profissão”.

Sabemos o quanto é necessário garantir um espaço de formação que privilegie a reflexão e a troca de experiências. Para isso, a condução da formação continuada deve estar sempre que possível despertando o interesse dos professores para que tenha a oportunidade de externar suas dúvidas, questionamentos e opiniões.

É importante destacar que:

A análise e reflexão sobre a prática é considerada um valioso instrumento para a formação e um dos mais importantes procedimentos a serem aprendidos pelos futuros professores: portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional. Trata-se de uma atividade intelectual que se aprende pelo próprio exercício, em situações de reflexão sobre a atuação profissional nas suas diferentes dimensões, e mediante procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento pedagógico, construção de propostas de intervenção e de avaliação. (BRASIL, 1999, p. 126)

Em contraposição às afirmativas acima, 2 professoras asseguraram que não existiam esses espaços para reflexão, como pode ser visto nos discursos a seguir.

É isso que eu disse, justamente é essa falta que eu estou sentindo, esse grupo, a formação de grupos, socializar essa troca de experiências. Não está existindo não, estou sentindo falta. Não está tendo o momento. Acho que a equipe precisa ver isso, combinar e ter esse momento, troca de mais estudo, de discussão de textos, mais sugestões, assim mais discussão. (Profª Tânia)

Eu ainda não senti isso não! Até porque a gente chega, não sei se é porque eu não estou na Rede nas escolas eu sinto que existe sim, mas já com as pessoas que se conhecem das escolas. Comigo eu ainda não consegui fazer isso e eu tenho muita necessidade, eu preciso disso, eu fico muito presa quando não encontro alguém que possa interagir, trocar ideias, conhecer, conversar. Mas, acho que é porque eu não estou na escola e não tenha afinidade com algumas pessoas ou com a maioria, talvez seja isso. (Profª Flávia)

Indagando a professora Flávia para saber se estava existindo relatos, trocas de experiências ou se ela achava que estava deixando a desejar, a mesma informou: “Poderia ter bem mais. Talvez pelo espaço de tempo, né? A gente já chega e tem que tá na sala, depois já sai todo mundo correndo para trabalhar. Eu não sinto que exista isso”. (Profª Flávia)

Refletindo sobre estes subsídios sabemos que algumas formações adotam o caráter aligeirado de informações e conteúdos, não permitindo assim o espaço para discussões e debates. Tendo em vista esta ação, sabemos que há um prejuízo em relação a aprendizagem e também a garantia de uma formação docente baseada no processo reflexivo.

Para finalizar, outra professora disse que existia o espaço: “Em alguns momentos sim, outros não. No caso de hoje, pode existir um debate. Mas, acho que em parte dá”. (Profª Clara). No entanto, fez uma ressalva: “Mas há dias que tem tantas informações que fica até difícil você debater até por conta do horário. Então, não há essa grande interação entre os professores. Não há no caso, haver uma palestra e haver uma grande discussão entre todos. Sempre por conta do tempo que é restrito”. (Profª Clara)

Percebemos que a maioria das professoras (11) se sentira à vontade e conceberam o ambiente da formação continuada como um espaço de reflexão e troca de conhecimentos. Fato este que demonstra efetividade na compreensão a respeito da finalidade e dos objetivos da formação continuada, visto que a mesma “propicia atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apóia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação” (BRASIL, 1999, p. 70).

Nos registros do diário de campo desta pesquisa nem sempre foi observado um momento específico para que as professoras pudessem partilhar seus anseios, suas dúvidas e necessidades. Os momentos de diálogo existentes nessas formações foram pontuais e feitos pelas professoras durante as pausas que existiam entre as exposições dos conteúdos teóricos. Notamos que faltou a iniciativa por parte das formadoras em conduzir um momento específico para relatar casos de alunos com deficiências que já estão incluídos na sala de aula para que as professoras dialogassem sobre o que estavam fazendo, que estratégias

metodológicas estavam realizando e que necessidades estavam sentindo para desenvolver um trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva.

#### 4.3.4 Dialogando com os professores em busca de sugestões para o processo de formação continuada

Na etapa da entrevista individual consultamos com as professoras, quais seriam as sugestões que elas poderiam propor para que a formação continuada tivesse um melhor aproveitamento e assim fosse implantada na SEMED. Importante ressaltar que a pergunta foi em relação à formação como um todo desenvolvida pela SEMED e não apenas a esta formação continuada sobre Educação Inclusiva.

Estas sugestões foram mencionadas na fase intermediária da formação, através da entrevista, pois no final dos encontros da formação continuada também foram sondadas através da aplicação de um questionário, que outras sugestões as professoras apresentam para que haja uma melhoria da formação como um todo.

Inúmeras sugestões foram propostas, como veremos nos comentários realizados por 5 professoras que expressam em seus discursos um clamor pela prática, por vivências, dinâmicas, pesquisas que expressem práticas, oficinas, por algo que seja útil para a realidade escolar, enfim pedem ajuda de como trabalhar com os alunos com deficiência. Vejamos as sugestões:

Eu acho que deveria ter uma parte assim mais prática, de que a gente pudesse ou trazer algum relatório da escola de alunos com algum tipo de problema que a gente acha que tem, para que eles possam analisar e a gente colocar mesmo em prática na escola. Um momento mais prático para a gente poder colocar mesmo o que a gente está vendo aqui dentro da nossa realidade. No momento, é só mais teoria. (Prof<sup>a</sup> Isabela)

Com relação à sugestão [...] eu acho que assim, mas coisas assim do dia a dia que a gente vivencia. Porque a gente precisa de uma parte teórica e tudo, mas a gente precisa saber como lidar. Porque minha questão quando me deparei com essas duas criaturas foi: o que eu vou fazer agora? Tá, eu entendo que eles devem ser vistos como iguais perante os outros, eu entendo que eles têm necessidades diferentes. Mas o que fazer para que eles na sala não sejam excluídos de certa forma? Eu acho que é mais a questão prática mesmo, como a gente trabalhar com essa criança. (Prof<sup>a</sup> Amanda)

Que as formações fossem mais dinâmicas, que como é a segunda formação que eu estou fazendo que houvesse pessoas [formadoras] mais preparadas. Porque a primeira que eu fiz foi para Educação Infantil ano passado e a pessoa não sabia responder o que a gente perguntava. (Prof<sup>a</sup> Patrícia)

As sugestões que eu daria era essa, era de trazer gente mais atualizada que estivesse desenvolvendo trabalho de pesquisa bom, pesquisa que eu digo, pesquisas práticas

que estão dando resultados que tem muitos fora, a gente vê muito trabalho de Paraná, um estado que se destaca muito na área de Educação Especial (Profª Mirna)

Para que melhore (...deixa eu ver). Eu acho que precisa de mais estímulo, não sei? Eu sinto ausência de muitos, muitos, assim... falam porque às vezes não se interessam, eu acho que a promoção para despertar mais né? Estimular, eu acho que deveria ter aula mais prática, oficinas. Eu acho que deveria ter mais oficinas. (Profª Tânia)

Apesar de ver nessas falas, sugestões referentes a uma formação mais próxima da prática, verificamos nos recortes da fala da professora Patrícia e também da professora Mirna a sugestão para que a formação tivesse formadores mais preparados e também pudesse convidar professores-formadores que são atualizados diante das pesquisas que demonstram resultados práticos revelados nas vivências e experiências de escolas inclusivas.

Já a professora Tânia indica que a formação precisa proporcionar mais estímulo para os professores partícipes, a fim de evitar faltas constantes. Sugere ainda que a SEMED realizasse uma promoção para aqueles que participam dos momentos de formação continuada, e indica que um bom caminho para estimular a participação seria por meio de realização de oficinas e aulas mais práticas. Para tanto, questionamos se ela achava que se tivessem oficinas o professor se estimularia e viria? E por que eles se estimulariam? Prontamente a profª Tânia respondeu: “Eu acho. Porque, o professor eu tenho assim a impressão que com a teoria ele enriquece, mas as oficinas, elas ajudam na prática. A gente quer a prática, a gente quer ver como faz, como acontece, para levar para a escola. Sabe? É isso!” (Professora Tânia).

Em relação a sugestão de estimular as professoras a participarem da formação, adotando estratégias para evitar as faltas, a professora Tânia sugeriu a promoção. Apesar de ser uma estratégia utilizada por várias secretárias de educação como um dispositivo de motivação externa (pontuação, progressão na carreira, certificados), não pode ser uma ação única que eleve como motivo e justificativa principal para os professores participarem da formação.

Outro ponto a ser questionado é a ênfase que esta mesma professora faz em menção a prática, o quanto é importante participar de uma formação que adote a metodologia da prática como base de seu planejamento. Contudo, uma prática solta sem a articulação com a teoria, não equivale a conhecimentos adquiridos com base na reflexão. A prática sem fundamento e sem reflexão termina correspondendo apenas um ato mecânico de ações realizadas por outros e que muitas vezes não condizem com o caso específico que precisa ser trabalhado.

A importância da reflexão crítica é enfatizada por saber que a mesma é capaz de: “promover a mudança das ideias que derivem em ações factualmente acolhedoras e

inclusivas, pois a ausência dessa capacidade promoveria certas implicações. [...] é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos”. (COSTA e DAMASCENO, 2008, p. 3)

Destacamos também a proposta da professora Isabela que indica: “Eu acho que deveria ter uma parte assim mais prática, de **que a gente pudesse ou trazer algum relatório da escola de alunos com algum tipo de problema que a gente acha que tem, para que eles possam analisar e a gente colocar mesmo em prática na escola**” [Grifo nosso]. Ao analisar essa proposta é possível verificar que esta professora revela seu desejo pela prática, contudo não quer modelos de como agir e sim propõe a possibilidade de cada professor trazer para o espaço de formação a sua própria realidade para ser dialogada através da discussão.

Analisando outros comentários realizados pelas professoras na entrevista averiguamos que 3 professoras demonstraram estar satisfeitas, e como sugestão mencionaram que a formação continuada fosse mais frequente e que houvesse continuidade:

Que elas acontecem mais frequentemente, né? E que as oficinas, elas tragam sempre profissionais capacitados para trazer o conhecimento para a gente. (Prof<sup>a</sup> Sandra)

Que tenha essa continuação, dando sempre essa síntese, essa ênfase de está sempre trazendo essas pessoas [formadores convidados] para que a gente possa questioná-las, possa se envolver mais, fazer mais perguntas. Porque a crítica é que é bom, né? Porque a crítica se torna construtiva, a partir do momento que existe o feedback, aquela troca. (Prof<sup>a</sup> Silvia)

Eu queria que fosse nessa linha, a formação seguisse essa linha como está sendo o curso de formação de Inclusão. Que a gente tivesse vontade realmente de vir assistir e não que quando pensasse no dia, a gente já vinha com aquele mau humor. Eu estou achando positivo por isso. (Prof<sup>a</sup> Marta)

Demonstrando também estar satisfeita, a professora Marta indicou em sua fala que como sugestão gostaria que todas as formações da SEMED seguissem o perfil adotado na formação continuada de Educação Inclusiva do ano de 2009, pois a mesma afirmou que esta formação proporcionava vontade em querer participar destes encontros, diferente de outras que os professores vêm forçados e com mau humor.

Tentando compreender o que a formação precisava ter para que ela não seja vista como perda de tempo, questionamos a professora perguntando sua opinião sobre o que a formação precisava ter para gerar empolgação entre os professores? Enfaticamente a professora Marta respondeu: “São coisas novas, né? Porque a gente fica na sala de aula e a gente não tem nada de novo. E como a gente às vezes não tem acesso a participar de seminários, de congressos, por questões financeiras, é uma oportunidade que a SEMED tem de a gente ter um conhecimento melhor”.

O fato revelado representa a realidade de muitos professores que às vezes até querem ampliar seus conhecimentos galgando os degraus de sua própria auto-formação. Todavia, a realidade financeira dos professores devido a sua má valorização profissional não permite que o professor realize um investimento por conta própria.

Identificamos que duas professoras deram sugestões relacionadas aos conteúdos e temas que são abordados na formação continuada. Demonstraram também que desejavam que alguns temas trabalhados fossem mais aprofundados e também que, antes de elaborar os conteúdos da formação, os formadores realizassem um encontro prévio com os coordenadores com o intuito de escutar quais são as maiores necessidades e dificuldades dos professores.

Principalmente trazendo os temas mais necessários. Essa inclusão ela é de grande valia, porque a gente percebe que até pouco tempo a pessoa com deficiência era tida como um nada e hoje a gente já percebe que elas são capazes de muitas coisas e às vezes, a gente se pega sem saber com a deficiência, o que fazer com a pessoa com deficiência. E, só lidando com elas que você aprende, né? Então, temas como esse, como já foi abordado nas outras palestras sobre abuso sexual, estão sendo assim bastante interessante, mas que se tenha mais prolongamento do tema e que não seja apenas dentro dos cursos de inclusão esses temas, mas que tenha mais e mais respaldo até. (Profª Flávia)

[...] talvez um planejamento mais próximo dos coordenadores que conhecem mais a realidade das escolas, como não é possível reunir todos os professores, ao menos com os coordenadores antes de se montar a grade curricular, os conteúdos da formação eu acho que seria interessante escutar os coordenadores, porque eles seriam o elo entre a SEMED e os professores para possíveis mudanças. (Profª Manuela)

Tais propostas são significativas para que uma nova elaboração da formação seja implementada dentro da rede municipal de educação de Maceió visando atender os interesses e ideais daqueles que precisam sempre estar em busca de novos saberes e fazeres para sua prática pedagógica. Desta maneira, os professores serão beneficiados em participar de uma formação que contempla as vivências, as dificuldades, as dúvidas e os novos conhecimentos pertinentes ao contexto da escola. Com isso, “o trabalho a ser feito é o despertar pela conscientização da necessidade de se refletir sobre a realidade para nela intervir”. (COSTA; DAMASCENO, 2008, p. 6)

Dentre as 14 professoras entrevistadas, apenas 4 delas sugeriram aspectos relacionados com a organização da SEMED. Foram propostas: apoio, acompanhamento e investimentos em materiais necessários para realização das formações; divulgação da temática Educação Inclusiva nos encontros realizados com todos os professores na própria escola; convidar professores especializados para estar juntos aos técnicos formadores desta instituição; estabelecer convênio com a área da educação e da saúde para que os professores sejam

orientados e por último, foi sugerido que a formação seja ofertada em vários horários para que os professores tenham a oportunidade de optar pelos respectivos cursos.

A professora Waleska sugeriu que houvesse mais apoio da SEMED, como pode ser visto a seguir:

Primeiro ter mais apoio por parte da própria Secretaria na questão de recursos, materiais, audiovisuais. Essa questão de eles realmente investirem, porque os formadores não podem fazer por si só, precisam ter esse apoio e até agora muitas formações foram canceladas, mais da metade do tempo, por conta disso. Eles estão reivindicando material, um melhor acompanhamento da Secretaria, um melhor apoio que eles não têm. Então, acho que poderia melhorar nesse sentido deles colocarem à disposição dos formadores uma maioria de materiais, de recursos didáticos, audiovisuais disponibilizando até pesquisa de campo. Esse tipo de coisa. Apoio nesse sentido. (Prof<sup>a</sup> Waleska)

Esta sugestão correlaciona-se a “quase” suspensão das formações devido a falta de condições de trabalho para os formadores. Houve um movimento e dele resultou um documento de queixas dos formadores (Anexo A), para que fossem tomadas as providências necessárias pelo secretário responsável. Especificamente as formações ofertadas não pararam, contudo sofreram as consequências já que muitos professores começaram a faltar.

A professora Clara sugeriu uma formação de maior abrangência realizada na escola para todos os professores.

Eu acho que a SEMED poderia levar principalmente essa informação de Educação Inclusiva às escolas. Existir assim, vários encontros com professores nas escolas. Até mesmo porque para os professores vir né? Porque tem que escolher uma formação e no caso, eu acho que essa é essencial porque todos estão recebendo alunos especiais na escola. No meu caso, eu ainda não recebi, mas tem professoras nas outras salas de aula que têm 6 alunos especiais e ela não tem esse conhecimento, não escolheu essa formação. Então, eu acho que Educação Inclusiva já que foi colocada para nós, então deveria ir até as escolas para haver um esclarecimento. Em todos os níveis, vindo à escola. No caso, deve ser um conhecimento de todos né? Porque o professor, se existe várias formações escolhe a que mais tem interesse. Eu tenho interesse pela Educação Inclusiva, mas tem gente que não tem interesse. Então, eu acho que deveria ir até as escolas, pelos menos uma palestra, um conhecimento, uma forma pelo mesmo superficial do que é Educação Inclusiva. Porque nós recebemos o aluno de pára-quadras sem haver uma estrutura para recebê-los. Até o momento isso não aconteceu! (Prof<sup>a</sup> Clara)

Analisando a proposta sugerida identificamos que esta professora já demonstra ter um conhecimento a respeito da importância da Educação Inclusiva e dos benefícios mútuos que ela traz para todos os envolvidos com a proposta de educar na/para a diversidade. Pensando nesta mesma lógica, nada mais justo do que ofertar uma formação para todas as pessoas envolvidas com a educação já que com a ideia de um trabalho voltado para a inclusão:



Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. [...] Os professores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas. [...] Em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais. [...] A igualdade é respeitada e promovida como um valor na sociedade, com os resultados visíveis da paz social e da cooperação. (KARAGIANNIS; STAINBACK, S; STAINBACK, W, 1999, p. 23)

Além disso, é importante destacar a sugestão acima, mencionada pela professora Clara: “levar principalmente essa informação de Educação Inclusiva às escolas. Existir assim, vários encontros com professores nas escolas”. O foco dado pela professora sinaliza o desejo que as formações sejam realizadas na própria escola, com seus pares. Tal proposta é válida por sabermos que a modalidade da Educação Especial transpassa todas as etapas e níveis da Educação, sendo assim é justo que este conhecimento seja ampliado para todos.

Uma sugestão aponta para a importância da SEMED e as escolas estabelecerem parcerias com profissionais de várias áreas. Pelo que mencionou a professora Ana, a formação deve trazer profissionais especializados no tema em debate para conduzir o desenvolvimento da formação junto com os formadores. Também propõe o estabelecimento de convênio da área da educação e da saúde para fazer um trabalho coletivo na escola, como foi posto a seguir:

A minha sugestão é que a SEMED toque nesse ponto de está convidando profissionais especializados para estar junto com esses formadores, né? E outro ponto é abrir espaço e também divulgar a necessidade da escola em querer e requerer essa parceria, [...] É possível, um trabalho de parceria e convênio entre a área da educação e a área da saúde. Por quê? Porque essas crianças precisam de acompanhamento da área da saúde, mas os professores também precisam ter orientação e não só os professores, todos os profissionais da escola porque acontece prejuízo, acontece discriminação da criança. [...] Aí é nesse ponto também, é você está fazendo trabalho na escola não só com a criança, mas adequar todo ambiente assim, todo o quadro de profissionais para está convivendo com aquela criança porque influencia muito. (Profª Ana)

Tal proposta feita pela professora Ana equivale à concepção de um trabalho voltado para a lógica da criação de uma equipe inter e multidisciplinar, de parceiros e colaboradores da inclusão e que contribuam para o crescimento do aluno que não será visto de forma isolada por profissionais e sim por uma equipe que planejará iniciativas de acordo com as especificidades dos educandos. Desta maneira:

A articulação dentro de uma equipe interdisciplinar aponta para uma interface da equipe pedagógica com uma rede de apoio da área de saúde e assistência, que se complementem entre si tanto nas políticas de atendimento quanto na organização dos saberes (BRASIL, 2004, p.22).

A ideia sugerida foi relatada para ser um suporte de orientações de forma complementar. A mesma deve ser estruturada no processo de entreaajuda para que a equipe, unida a um único objetivo de fazer com que a aprendizagem seja garantida a todos os alunos, possa explorar, investigar e refletir sobre o processo do desenvolvimento da aprendizagem e as melhores formas ou meios de utilizar estratégias para que todos os seus alunos aprendam.

Mais uma sugestão proposta é que a SEMED repense o horário de oferta das formações, pois muitos professores deixam de participar por não conseguirem se ausentar do local de trabalho. A professora Thamires propõe:

Que ela seja implantada assim, em outros horários. Porque é complicado, assim, têm outros professores que querem fazer a formação e a escola não libera. Então, fica complicado o professor querer estudar, querer trabalhar com o aluno especial e não é liberado. Que a SEMED promova mais formações em outros horários. (Profª Thamires)

Ao identificar a sugestão específica desta professora, recorremos ao diário de campo e verificamos que algumas professoras também fizeram queixas em relação à oferta em um único horário desta formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva. Sendo assim, observamos que existe a necessidade que a equipe da SEMED, junto com departamentos competentes, crie uma política de formação continuada consistente e também de estímulo/valorização dos professores que frequentam fazendo jus ao cumprimento da carga horária prevista destinada a esses momentos de formação.

Diante das sugestões das cursistas, se faz necessário analisar tais propostas e colocá-las sempre que possível em ação. Desta maneira, estaremos construindo e consolidando uma formação continuada tendo como referência a escuta pedagógica dos professores que vivenciam na prática as demandas reais da educação.

**Tabela 5 – Sugestões mencionadas na fase intermediária da formação pelas professoras**

Sugestões	Frequência mencionada	Sugestões	Frequência mencionada
Realizar atividades práticas e oficinas que possibilite algumas vivências	5	Convidar profissionais, pais e pessoas com deficiência para partilhar experiências na formação	1
Responsabilidade por parte da Secretaria Municipal em ofertar com qualidade a formação continuada: Apoio, condições de trabalho para os formadores e formandos, ofertar formação na escola	4	Realizar encontro com os coordenadores da escola para saber quais são as demandas dos professores	1
Ampliar os dias/tempo de formação e garantir a continuidade do processo	3	Melhor preparação dos formadores (capacitar os formadores para articular teoria e prática)	1
Exposição de mais temas/conteúdos (aprofundamento)	2	Proporcionar mais estímulos para os professores participarem - promoção	1

Fonte: Dados coletados a partir da entrevista (Construção da autora)

Consideramos que os relatos das professoras servem como avaliação do processo de formação continuada. Ressaltamos a importância de ponderar sobre as sugestões mencionadas na tabela 5, com o intuito que o próprio Departamento de Educação Especial da SEMED, junto com os técnicos responsáveis pela formação analise o que foi proposto para estruturarem momentos de formação em serviço contemplando as propostas explicitadas pelos professores.

#### 4.3.5 Queixas e lamentações: o olhar das professoras a respeito da formação

Na entrevista algumas professoras indicaram fatos que prejudicam ou prejudicaram o processo de formação continuada. São queixas, lamentações e críticas do processo de formação continuada.

##### **a) Suspensão da formação continuada**

A professora Waleska falou sobre a sua indignação em saber que a formação continuada poderia ser suspensa por falta de material, apoio e acompanhamento da SEMED. A professora avaliava da seguinte forma a situação:

Olhe o fator é agravante, mas não é justo parar, cancelar as formações. Primeiro, se a gente fosse pensar nesse sentido de falta de material nem as escolas funcionavam, né? Parava tudo, nada funcionava. Então, tem sempre que ter aquele jeitinho. Não estão disponibilizando a Secretaria, então dá para a gente xerocar, passa a pesquisa na internet, como a nossa formação de Educação Inclusiva ela manda tudo por email, algum material. Então tem sempre um jeitinho. Tem também a parte do comodismo né? É mais cômodo você parar e citar apenas um problema do que você lutar e reivindicar para reverter essa situação. (Prof<sup>ª</sup> Waleska)

Essa mesma cursista ponderou que:

Seria possível continuarem todas as formações. Até porque a nossa formadora de Educação Inclusiva disse que não vai parar, por aí você tira. A gente já tirou essa dúvida quando a gente chegou, porque vários colegas vieram semana passada e não tiveram formação e o motivo foi este: ter sido cancelado e suspenso até que a Secretaria dê um maior apoio e material. Ela disse que vai continuar até porque a gente é no horário da manhã e ia ter também uma Conferência, mas é só no horário da tarde e o material todo ela manda por email, só faltam 3 meses e não iam prejudicar a gente nessa carga horária. Até porque a gente sai da escola, vive uma problemática de ter que sair no horário que trabalha e estou com isso, revoltada porque levei uma falta esse mês. Eu vou receber uma falta e aí não é justo né? É realmente complicado. (Prof<sup>ª</sup> Waleska)

Libâneo (2002, p.77) discute que ao se propor realizar um processo de formação continuada em serviço com o objetivo de fazer com que os professores se tornem professores reflexivos é necessário realizar perguntas e questionamentos para discutir quais são as condições prévias e meios – por exemplo, estrutura de organização e gestão, ações de assistência pedagógica ao professor e até mesmo espaços de reflexão que serão oferecidos para garantir as formações continuadas com qualidade para todos os professores.

O relato da professora Waleska expressa a indignação pelo seu próprio direito de obter uma formação em serviço e saber que a mesma poderia ser suspensa. Demonstra também a crítica pela falta de apoio dos gestores da SEMED em ofertar materiais e condições físico/estruturais para a condução e desenvolvimento de uma formação com qualidade para professores.

Tendo em vista essas considerações, cabe então, um novo olhar sobre a formação dos profissionais da educação para promover e garantir espaços formativos com significância para o trabalho docente, principalmente para atuar com a diversidade encontrada em sala de aula.

#### **b) Dificuldades para a participação na formação continuada**

Identificamos que 3 professoras mostraram-se inconformadas por levarem falta por estar participando dos encontros de formação continuada no mesmo horário do trabalho. O motivo pelas professoras participarem da formação em seu horário de trabalho estava relacionado possivelmente a três fatores: 1º) professor trabalhava em outro horário; 2º) não existia a oferta da formação que o professor desejava no horário contrário que ele/a trabalha e 3º) diretores e coordenadores não consideravam relevante que o/a professor/a se ausentasse de sala de aula para participar da formação. Possivelmente por estes motivos os professores não frequentam a formação no horário contrário ao seu turno de trabalho. A rede municipal de ensino destina no plano de carreira que o professor deve utilizar às 5h de seu contrato de trabalho para destinar a formação e planejamento, sendo realizado no horário em que não esteja em sala de aula.

Os relatos demonstram tais problemas que deixam os professores indignados por terem levado uma falta:

Eu faço no horário que eu trabalho, né? Eles pedem que sejam no horário contrário, mas no horário contrário eu trabalho em uma escola particular. No ano passado me liberaram da escola particular, mas este ano não me liberou. E até porque a maioria das pessoas que tem 25 horas você não vê ninguém trocando de horário, fazendo em horário contrário. Todo mundo dá um jeitinho e fica fazendo no momento que trabalha. Então, o que é que acontece: eu tinha um acordo que a Diretora já tirou o

corpo fora, né? E disse: Não vou liberar. Se você encontrar alguém que fique na sua sala nos dias de formação que acontece uma vez por mês, tudo bem. Tranquilo. Eu libero. Aí eu conversei com a auxiliar de sala e ficou tudo resolvido para ela ficar na minha sala esses dias de formação. Só que antes de sair do recesso, o último mês que ela ficou foi em junho, ela foi transferida para o horário da tarde. Então, eu conversei com outras que chegaram duas novas concursadas, só que até por pressão da Coordenação e da Direção elas não querem assumir sala, até porque não é função e nem obrigação delas. Isso eu concordo totalmente. Aí como não tem quem fique, o que foi que ela alegou esse mês? Que meus meninos voltaram para casa. Então, ela colocou falta. Mas eu disse que não tinha porque você ter colocado falta, seria uma falta justificada, você não sabe que eu estou na formação? Eu teria o motivo de está na SEMED, na Secretaria de Educação e não estou negando a falta, mas que seja justificada. Agora um faltou, só para deixar e ser descontada, eu estou indignada. (Profª Waleska)

Ao identificar que a professora não estava conformada com a atitude relatada, questionamos a professora Waleska, o que ela pensava a respeito da diretora está impedindo sua participação na formação. Ela respondeu:

Primeiro só tem a perder, porque quando a gente vem para uma formação que vale apenas né? Como está valendo essa formação até o momento, enriquece a gente e enriquece a escola, que a gente vai ter outras opções para trabalhar, primeiro ela está perdendo nesse sentido. E o segundo é que tudo é maleável. O diretor não deixa de ser um professor, ele está diretor agora, mas no futuro pode não está mais. E muitas pessoas não separam isso quando chegam ao poder acham o bala, o bam-bam-bam, até porque a maioria dos diretores a gente ver que depois quando tem que voltar para sala de aula, é um Deus nos acuda, ninguém quer voltar depois que passa a direção não sei o porquê, pois a essência é ser professor, né? Então, ela teria que voltar a se colocar no lugar: que quando era professora também ela lutava, tinha essas formações, tinha essas reivindicações. Por que agora que está como diretora e quer impedir os outros de fazer? Quer impor alguma coisa, é complicado, é realmente reflexão. (Profª Waleska)

Observamos na análise dos resultados da entrevista que outra professora também comentou que muitas vezes os cursos e palestras que eventualmente são oferecidos aos professores na maioria das vezes eles não podem participar para que os alunos não fiquem prejudicados, já que teriam que se ausentar da sala. Comentou também, que em vários momentos os diretores nem divulgam entre os professores porque sabem que muitos desejam ir e seria um tumulto na escola. Diante destes comentários, questionamos para a professora Clara o que ela achava dessa situação de impedimento dos professores para participarem da formação e que sugestão ela poderia dar para que o fato não acontecesse, a mesma relatou:

Olhe a questão! Na escola sempre direção e coordenação nunca querem ir para sala de aula, então isso já trava a questão de levar os cursos para a escola. Porque, olhe: se vai haver um curso e é abrangente a quem quiser ir o diretor já fica meio receoso por saber que naquele dia não vai ter aula e não tem quem fique. Então, é muito complicado! Os diretores por este motivo não comunicam, eu vejo na escola que eu trabalho dessa forma, para que não haja uma evasão. No caso, semana que vem eu faço especialização aqui na área de informática. Aí semana que vem vai ser 8, 9 e 10 que os meus alunos vão está na rua e eu estarei aqui. Vão ser liberados, mas tem

gente na escola que pode assumir. Só que é isso, coordenação e direção não querem ir para sala e terminam liberando os alunos e ficam sem aula e esses dias são computados como dias letivos. Isso quando o diretor libera, quando não é falta, até você levar um documento comprovando. (Profª Clara)

Relacionado à mesma questão, a professora Thamires mostrou-se inconformada com a situação dos professores que querem fazer a formação e a escola não libera. Então, perguntamos a ela o que fazer quando o professor trabalha os dois horários e não puder participar, que sugestão você daria para que a direção permita que esse professor venha participar da formação para melhorar a prática dele? Ao responder esta indagação a professora Thamires salientou:

Aí vai depender da escola no caso né? Do diretor liberar ou não o seu profissional. O diretor tem que querer trabalhar com a sua clientela, porque hoje em dia mudou, hoje em dia a escola está aberta a todos, é o cadeirante, é o deficiente auditivo, é o mental. O próprio diretor não sabe a característica da escola e quem deveria está trabalhando com isso era o professor que está em sala de aula e tem que facilitar mais esse trabalho em relação à inclusão, ele recebe só o aluno, mas quem está no dia a dia, lá no momento é o professor. E assim, fica muito difícil para a gente professor, é complicado você querer trabalhar com aquele aluno, porque a gente fica angustiada, é angústia, você não sabe como lidar. Você não tem ajuda na escola, tem que recorrer a outros meios, foi isso que eu busquei neste curso: uma certa ajuda. (Profª Thamires)

Diante desta expressiva fala da professora que representa claramente a angústia de muitos professores que recebem pela primeira vez o desafio de ensinar na sala regular alunos com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva, questionamos junto a ela se essa ajuda e essa angústia sentida estavam sendo atendidas nesta formação continuada? A professora relatou:

Tá, com certeza. Eu estou bem mais tranquila em relação ao meu alunado, porque estou sendo bem encaminhada, assim uma direção, não estou aleatória. Porque é difícil você ter um aluno especial, é muito complicado e você não ter ajuda de ninguém? Você não tem um psicólogo para você conversar, a escola não oferece, não é que não oferece, não tem profissional na escola, assim existem psicólogos, assistentes sociais existe mais é só um aqui e outro ali, não são todas. Seria bom que a Rede colocasse para facilitar o trabalho do professor, assim o alunado iria ganhar muito mais. (Profª Thamires)

Para finalizar o diálogo com esta professora em relação a sua fala, ao comentar que o diretor não sabe sobre a clientela e as necessidades do professor que está tendo que buscar esta formação continuada, e por este motivo não libera os professores, questionamos se ela considerava que os diretores estavam sensibilizados que o professor precisa buscar essa formação para trabalhar com a inclusão ou se ela considerava que eles ainda eram resistentes e preferiam que o professor estivesse em sala de aula para cumprir sua carga horária?

Eles estão sensibilizados. Mas, é só a questão do horário entendeu? É a questão do horário. Deveria ter cursos assim, não sei, não sei como, em outro horário para o professor fazer, buscar outras formas para o professor participar, né? Para facilitar tanto a vida do diretor quanto do professor, para ele está certo destes eventos, porque ambos querem o sempre o melhor, ninguém quer o pior para o alunado. Mas, assim facilita a nossa vida, porque é complicado, o professor tem X alunos e assim deixar uma sala de aula em casa para ir para um curso? É uma briga de dois gumes porque fica complicado e os pais dos alunos que não entende: Ah! Meu filho vai ficar em casa hoje? Por quê? Se o professor é pago para ficar na sala de aula, não para ficar no curso? Ele tem que ter essas horas, aí assim vem o diretor em cima do professor e diz faça o curso em outro horário. Então assim, fica um clima pai, diretor, professor, então é chato! Muito difícil explicar para aquele pai que você está fazendo aquele curso em benefício de tal aluno. O pai não entende, ele quer que o aluno estude. Então, a SEMED devia olhar isso, no meu ponto de vista. Porque o professor está querendo, ele quer estudar. Não é mais aquele professor que não quer nada e só quer ficar em suas casas, pensamento de antigamente, ele quer, ele busca, ele tem sede de informação, de saber, de descobrir o mundo. Acabou o tempo de ficar naquela mesmice, não tem tantas coisas novas aí no mundo a serem descobertas. Então, cabe ao professor buscar, trazer coisas novas para salas de aula. (Profª Thamires)

Confrontados com tantos fatos envolvendo empecilhos para que os professores não participem do processo de formação continuada, vemos a urgência de elaborar uma proposta envolvendo a SEMED e as instituições educativas, para que a formação continuada seja ofertada e garantida para todos os professores.

Os cursos que pretendem caminhar na busca de uma melhor qualidade na formação dos(as) educadores(as) deveriam considerar a gestão pedagógica ou a coordenação num fluxo de idas e vindas do(a) profissional que aproveitaria esse trânsito como instâncias de auto-formação e desenvolvimento profissional. A ideia cristalizada é que se é diretor de escola, orientador ou coordenador perde-se a dimensão da docência necessita ser revista. (LIMA e GOMES, 2002, p. 171-172)

Assim, é necessário antes de tudo que a SEMED, os gestores educacionais, os professores e a comunidade escolar compreendam qual a verdadeira função e objetivo da formação continuada na vida dos professores.

Outras ações importantes a serem realizadas é discutir e dialogar sobre a concepção de formação continuada que a rede municipal de educação de Maceió possui, como irá garantir a oferta e participação dos professores e por fim refletir sobre que formação temos, precisamos, queremos e almejamos para transformar a educação em referência de qualidade.

### **c) Em relação à inexistência de parcerias e convênios**

Durante a entrevista com a professora Ana, a mesma sugeriu que fosse proposto um sistema de parceria e convênio entre instituições, universidades e profissionais especializados para que juntos desenvolvessem projetos de intervenção dentro da escola. Propusemos a professora que revelasse sua opinião informando se essa resistência em estabelecer esse

convênio entre a Educação e Saúde: era por parte das escolas, dos professores ou por falta de oportunidades? Então, ela citou:

Eu não culpo a escola, não culpo os professores e não culpo a SEMED. Eu só acho que é uma coisa que está sem incentivo, que está assim, as pessoas falam: “Ah! Não é comigo, é com outro departamento, isto deve ser resolvido em outro departamento mais elevado, não sei o que...!” Então, quer dizer não tem iniciativa, não tem departamento. É uma coisa que poderia acontecer simplesmente, naturalmente que não precisaria de [pausa...] entendeu? Como a Secretaria também tem função de divulgar os seus projetos, que passasse para toda a coordenação, principalmente para a coordenação de Educação Inclusiva, que se passasse para eles falarem para gente para está indo nas instituições que trabalham né? Porque eles só sabem citar: “Ah, tal instituição, manda a família procurar!”. Mas a escola pode ser uma encaminhadora, a Secretaria pode falar para a escola ser, entendeu? Porque muitas escolas elas seguem o que a Secretaria..., então há um atraso nisso aí. Elas ficam muito acomodadas no sentido de não atentar para essa questão. Incomoda, ah tá! Então, a solução é deixar o aluno em casa, deixa o aluno em casa porque assim não dá, está agredindo e não busca uma estratégia, uma parceria que funciona. (Profª Ana)

Perante estas sugestões relatadas na própria queixa da professora, perguntamos então se tinha que ser uma ação conjunta de todos: tanto da escola em buscar, quanto da Secretaria em propor, quanto das formadoras do departamento da Educação Especial também em buscar essas instituições principalmente de saúde para fazerem esse trabalho de parceria? E assim, ela afirmou: “Seria uma ação conjunta, né? Comunidade, família, comunidade no caso eu digo, as pessoas que estão juntas, família, a instituição que é a creche, a escola e a Saúde. Esse seria o ideal e na nossa realidade não fica longe disso, porque a gente vê”. (Profª Ana)

Através dos relatos das professoras, constatamos de forma expressiva que essas professoras não trazem só queixas e lamentações para justificar as dificuldades impostas pelo sistema de educação. Identificamos críticas construtivas que servem de base para propor e estabelecer mudanças.

Os professores são excelentes porta-vozes da fiel realidade da situação e das dificuldades educacionais que cotidianamente são vivenciadas na escola e no fazer educacional. Com isso, utilizemos estes pontos de vista para dar uma nova roupagem no processo de realização das formações continuadas da rede municipal de educação de Maceió.

#### **4.4 Eixo III – Ponto de vista na fase final da formação**

Neste eixo, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos através da análise de dados do questionário final preenchido por 17 professoras que frequentaram os encontros de formação continuada. Salientamos que, das 17 professoras que fizeram a devolutiva do questionário, 9 eram do curso de Educação Infantil e 8 do curso de Ensino Fundamental.



Aplicamos este questionário depois dos 9 encontros de formação continuada previstos no programa de planejamento do Departamento de Educação Especial da SEMED.

Consideramos que, ao propor este levantamento de informações referentes ao processo, estaríamos realizando uma avaliação geral do curso de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva desenvolvido pela SEMED no ano de 2009. Além disso, conseguiríamos ter um *feedback* dos professores, identificando se suas expectativas iniciais foram atendidas e também o seu olhar crítico emitindo sugestões para repensarmos os momentos de formação continuada.

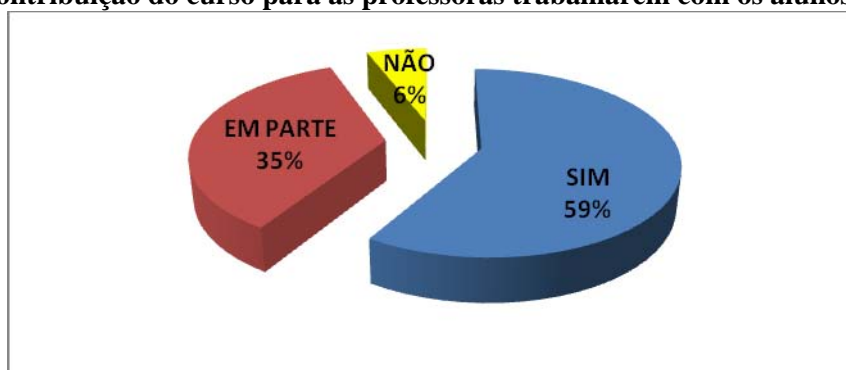
#### 4.4.1 Contribuição da formação continuada em Educação Inclusiva: há significado para as professoras?

Tendo participado da formação, analisamos a opinião das professoras sobre o nível de contribuição do curso para a preparação deles diante dos desafios e exercício da prática docente no trabalho de alunos com deficiências.

Neste questionamento foi proposto que as professoras marcassem com um “X” uma única opção: sim, não ou em parte. Ao marcar deveriam justificar se a formação continuada tinha ou não contribuído para o cotidiano da realidade educacional. Para isso, organizamos as justificativas de acordo com o que foi marcado pelas professoras.

Identificamos que, das 17 professoras que responderam o questionário, 10 declararam que o curso contribuiu para o exercício de sua prática, 6 disseram que em parte houve contribuição e apenas 1 considerou que não houve nenhuma contribuição para ela. Assim como proporcionalmente podemos ver no gráfico 5.

**Gráfico 5 – Contribuição do curso para as professoras trabalharem com os alunos com deficiência**



Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Com o intuito de ampliar esses dados resolvemos solicitar às professoras que justificassem suas opiniões registradas no questionário final. Revelaremos a seguir algumas das falas mais significativas apresentadas por elas.

**a) Contribuições do curso** - o Curso de Formação Continuada em Educação Inclusiva contribuiu para os desafios e exercício da prática para 10 professoras que registraram as seguintes justificativas:

A formação contribuiu porque me incentivou a buscar respostas para meus desafios, a adaptar a minha prática à necessidade da criança. Vou aprender Libras, vou fazer cursos na área e participar de seminários sobre o tema. Enfim, estou interessada e vou levar essa experiência adiante. (Profª Ana)

Diante da dificuldade de capacitação, cursos dentro da área, esse curso veio me enriquecer com tópicos importantes para nossa formação profissional. (Profª Flávia)

Sim, por ser capacitação que nunca tinha feito. Ajudou muito a esclarecer algumas dúvidas. (Profª Débora)

Me alertou [sic. – Alertou-me] sobre a importância dos encaminhamentos ao departamento para avaliação e acompanhamento. (Profª Gabriela)

O conhecimento contínuo é fundamental pra resolver as questões surgidas e, trocando experiências, procurar praticar a inclusão com dignidade. (Profª Laura)

Constatamos nessas falas que a formação permitiu buscar respostas para os desafios vivenciados na práxis pedagógica; enriquecer a formação profissional; trocar experiências, aprender e reaprender de forma contínua; esclarecer dúvidas e partilhar saberes. São esses os benefícios que os professores encontram ao participar de momentos de formação continuada.

Além do mais, foi identificado na fala da professora Ana que a mesma quer dar continuidade ao seu processo de formação: “Vou aprender Libras, vou fazer cursos na área e participar de seminários sobre o tema. Enfim, **estou interessada e vou levar essa experiência adiante**” [Grifo nosso].

O desejo revelado em querer dar continuidade ao processo formativo é posto por Mantoan (2008) ao afirmar que cada vez mais percebemos que temos de aprender de novo a pensar sobre inclusão e rever nossas práticas educativas, ainda que para isso seja necessário abandonar a segurança de nossos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos, mas que também nos possuem!

**b) Contribuições parciais do curso** - ao ser questionado sobre as contribuições do curso, 6 professoras assinalaram que em parte a formação contribuiu para sua prática pedagógica, argumentando que:

Podemos ter uma ‘noção’ em algumas áreas. Para contribuir com a nossa prática deve ir bem mais além de pouquíssimas horas. (Profª Clara)

Gostaria que a gente pudesse ter também experiências de pessoas que trabalham na sala de aula com alunos com deficiência, para ouvir como esse trabalho é conduzido na prática. (Prof<sup>a</sup> Amanda)

Na troca de experiências com as demais colegas. Nas discussões e reflexões com especialistas. (Prof<sup>a</sup> Waleska)

Fica em aberto a parte mais prática e o acesso aos recursos materiais. (Prof<sup>a</sup> Manuela)

Porque o professor não só precisa de formação e sim de um apoio direto por parte da SEMED. Como por exemplo, a estrutura de uma sala de aula. (Prof<sup>a</sup> Virgínia)

Dando ênfase a fala da professora Virgínia, mostramos a sua ampla percepção indicadora de que os professores possuem muito mais que a necessidade de participação nos momentos de formação e sim, precisam de apoio para implementar o processo inclusivo, de fato e de direito, na realidade escolar.

A transformação da escola, em face das demandas do mundo atual, para atender às diversidades culturais e à necessidade de novos conhecimentos, não é mera exigência legal, modismo, ou vontade isolada. É uma responsabilidade inerente à cidadania, porque a escola de qualidade é a que contempla as diferenças, pois só assim será a escola de todos, sendo a inclusão uma consequência natural. (SANTOS, 2008, p.150)

As professoras que justificaram a opção pela contribuição parcial do curso sugeriram algumas mudanças no formato e características do curso, como, por exemplo: ampliação do horário da formação, convidar pessoas que já trabalham na área para dar relato de experiência, debater a temática com especialistas, realizar articulação com a prática e ter acesso a recursos materiais e por fim melhorar a estrutura física dos espaços de formação continuada. Pensamos que estas sugestões devem ser analisadas para um melhor aperfeiçoamento da criação de novos cursos.

**c) Nenhuma contribuição** - de forma expressiva, uma professora registrou que o curso não contribuiu para os desafios da prática pedagógica, salientando: “Porque não foram dados suportes nem metodologia para trabalhar com alunos com necessidades especiais”. (Professora Ivana)

Em relação à opinião da professora Ivana, podemos trazer à tona a questão debatida por muitos professores que buscam na formação continuada voltada para a Educação Inclusiva um suporte metodológico que venha ajudar na resolução das dificuldades de se trabalhar com o aluno com deficiência. Essa exigência é fruto das expectativas em querer uma “receita pronta” para trabalhar com a inclusão, por isso muitos professores se frustram por

saber que ao chegar ao final do curso não saem com um “manual” e nem com a “fórmula mágica” para trabalhar com a inclusão.

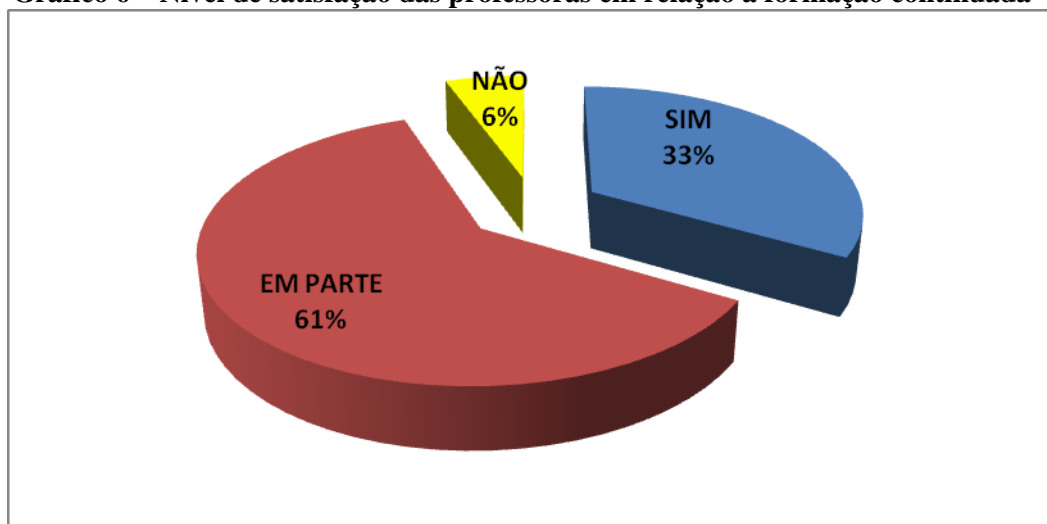
Na perspectiva de Vitalino (2007, p.401) “a formação não pode ter o caráter tecnicista, modelos prontos e receitas”. Por isso, reprova a formação com característica tecnicista, enfatizando como fazer e evitando reflexões sobre por que fazer.

O professor, que é estimulado a pensar e refletir, busca estratégias para solucionar os problemas e dificuldades da sala de aula em sua própria experiência de vida em consonância com as diversas teorias da aprendizagem. Desta forma, consegue desvendar os segredos do processo de ensino-aprendizagem atuando em busca do seu constante aperfeiçoamento.

#### 4.4.2 Nível de satisfação: como as professoras se sentem após a conclusão da formação?

Procuramos conhecer a satisfação das professoras em relação à formação continuada e obtivemos que nenhuma professora revelou estar insatisfeita com o programa de formação proposto. Das 17 professoras que responderam o questionário, 6 professoras declararam estar muito satisfeitas com tudo o que foi vivenciado nos encontros de formação continuada e 11 professoras registraram que ficaram mais ou menos satisfeitas com o processo, como pode ser representado no gráfico.

**Gráfico 6 – Nível de satisfação das professoras em relação à formação continuada**



Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Para compreender estes dados emitidos pelas professoras, é importante verificar os comentários que elas fizeram ao escolher a opção que estavam muito satisfeitas com a formação continuada. Então, trazemos as respostas das cursistas.

Estou satisfeita porque alcancei alguns saberes. (Profª Tânia)

Achei muito válido, pois sempre é importante conhecer a teoria, mas gostaria de ver mais a prática. (Profª Amanda)

Pelos profissionais que mostraram seus conhecimentos. (Profª Marta)

Temas abordados, bem diversificados. (Profª Isabela)

Dentro das condições oferecidas, foi bastante proveitoso. (Profª Manuela)

Acredito que tudo que acresce é muito bom. (Profª Mirna)

Através das respostas analisadas, constatamos que muitas professoras estavam satisfeitas por terem ampliado os seus conhecimentos e saberes na formação continuada.

O desejo pelo contato com a prática foi expresso como uma ressalva pela professora Amanda que mesmo tendo declarado estar muito satisfeita registrou que gostaria de ter visto mais a prática de como trabalhar com alunos com deficiência.

As 11 professoras que afirmaram estar mais ou menos satisfeitas salientaram que:

Estava ansiosa por esta formação para ter mais clareza do ‘como’ trabalhar e não houve muitas dessas informações. (Profª Clara)

No início das [sic. – as] aulas eram mal formuladas e várias vezes foram apresentados conceitos equivocados sobre as deficiências e as intervenções. Percebi que no final as aulas estavam bem preparadas, bem como os profissionais. (Profª Ana)

Muita carência de recursos, ou seja, sala, ar condicionado, etc. (Profª Flávia)

A falta de pontualidade no início da formação e nos atrasando em outros compromissos. (Profª Waleska)

Porque ocorreu um longo recesso (SEMED). (Profª Silvia)

Devido à quebra do curso. (Profª Débora)

Poucos recursos didáticos para uso dos participantes. (Profª Gabriela)

Porque as formações da SEMED nos deixam muito aquém das nossas necessidades. (Profª Ivana)

Faltaram alguns temas e houve ‘quebras’ de encontros. (Profª Laura)

Satisfação apenas com o tema sobre Linguagem de Sinais (houve mais interação). (Profª Beatriz)

As professoras fazem algumas críticas ao processo diante de alguns fatos ocorridos. Também nas entrelinhas deste questionamento foi possível visualizar a expressão do desejo revelado pela maioria das professoras em querer obterem determinados conhecimentos. Este fato é comentado por Menezes e Damasceno (2008, p. 7):

Na busca de encontrar um melhor caminho para trabalhar com a diversidade do cotidiano escolar, os professores/professoras participam de cursos de “capacitação”, na esperança de encontrar “todas” as respostas para suas angústias. Na verdade, esperam trazer para sua sala de aula um manual prático de como trabalhar com esse aluno/aluna, de como avaliar, como adaptar o currículo, uma receita pronta, e se frustram ao perceberem que “não conseguiram voltar com o que foram buscar.

Por não ter tido nenhuma professora que demonstrou estar insatisfeita com o que foi proposto, existe uma suposição que a proposta de formação continuada desenvolvida pelo Departamento de Educação Especial da SEMED segue os rumos certos e favoráveis para discussão da temática da Educação Inclusiva. Embora, sabemos que muitos pontos precisam ser revistos, analisados e replanejados para garantir uma formação de qualidade e eficiência para todos os professores que buscam este novo conhecimento.

#### 4.4.3 Auto-avaliação: como as professoras analisam sua participação e frequência?

**a) Participação** - solicitamos que as professoras realizassem uma auto-avaliação do processo vivenciado nos encontros de formação continuada, 10 professoras avaliaram e consideraram que sua participação no curso poderia ter sido melhor, 6 professoras mencionaram que a participação foi positiva e 1 foi negativa.

As professoras relataram:

Positiva, estava sempre atenta ao que foi explanado. (Profª Clara)

Foi uma vivência valiosa, uma vez que somado ao curso, participei de outros projetos que abordam a Educação Inclusiva, esse fato fez diferença para o rápido amadurecimento da minha compreensão sobre os objetivos da Educação Inclusiva e seu conteúdo. Colaborei muito e aprendi bastante com essa participação. (Profª Ana)

Satisfatória. Busquei participar ativamente e esclarecer minhas dúvidas. (Profª Waleska)

O relato anterior demonstrou que seis professoras estavam bastante interessadas na formação e disseram que estiveram comprometidas com a mesma.

Das 10 professoras que expressaram que sua participação poderia ter sido melhor durante o processo, elas indicaram que:

Razoável, pela indisponibilidade de horário para frequentar todas as aulas por motivo de outro trabalho ser no mesmo horário. (Profª Gabriela)

Sempre procurei estar presente. Faltei apenas a de outubro devido a semana da criança da creche. Quanto ao participar com minha opinião, só quando solicitada, pois não sou muito de falar. (Profª Amanda)

Regular, apesar de ter vindo a todos os encontros, foi um ano muito conturbado. Tive problemas pessoais. (Prof<sup>a</sup> Marta)

Boa. Falta mais tempo para as leituras e aprofundamentos. (Prof<sup>a</sup> Manuela)

Foi bom, embora precisarei de mais embasamento teórico e prático. (Prof<sup>a</sup> Débora)

Regular. Pois houve falta de comunicação e perdi os encontros. Porém, as discussões foram boas. (Prof<sup>a</sup> Laura)

Poderia ser melhor, mas devido a outros compromissos ficou um pouco difícil. (Prof<sup>a</sup> Virgínia)

Pouca participação. Creio que por falta de conviver com a realidade dos temas abordados. (Prof<sup>a</sup> Beatriz)

A partir do que registamos no diário de campo no dia 06/08/2009 (3º encontro – Educação Infantil), observamos que apesar das professoras estarem presentes fisicamente, notamos a falta de concentração de algumas professoras nos encontros, principalmente quando a formadora estava explicando os tipos de deficiência envolvendo nomes técnico/científicos. Também a não participação responsável por parte de algumas professoras, verificava-se por elas estarem preparando materiais para as atividades da escola referente a eventos escolares, como por exemplo, dia dos pais. Ou seja, tarefas extra-formação eram realizadas no período da formação e conseqüentemente prejudicava a concentração do que estava sendo debatido.

Essas atitudes das professoras ao serem confrontadas com as metodologias da formação (Apêndices A e B) possibilita-nos compreender um pouco mais a situação. A formação utilizou uma metodologia passiva, com ênfase nos conteúdos teóricos relatando dados e informações sobre todos os tipos de deficiência física, o que não era tão significativo para o cotidiano do professor e não estavam de acordo com as expectativas das professoras. Outro fato observado é que o recurso utilizado foi o projetor multimídia para exibir os slides, que por sinal eram extensos, com muitas descrições e poucos exemplos correlacionados com os conhecimentos básicos que os professores necessitam saber sobre o tipo de deficiência em questão. Com base nessa análise, se faz necessário repensar o planejamento, as ações e estratégias que os formadores utilizam na formação, tentando ao máximo priorizar formas alternativas que valorizem as trocas de experiências, a análise de casos e a socialização de experiências bem sucedidas.

Mediano (1992) argumenta que a análise das pesquisas tem demonstrado a importância da formação em serviço a partir das práticas pedagógicas dos professores e da problematização da realidade, numa prática coletiva. A produção do saber pedagógico, a

partir da troca de saberes dos próprios professores, se destaca como estratégia, e a oficina de professores, como alternativa de aperfeiçoamento docente, que poderá torná-los mais autônomos, mais criativos e mais profissionais, condutores de sua prática pedagógica.

Considerando tais argumentos, vemos que a condução dos encontros de formação de professores terá um sentido e um significado quando o foco e o objetivo seja refletir e analisar as diversas experiências, saberes e fazeres do próprio professorado, estes que são sujeitos participantes do processo de aprendizagem. Com isso, possivelmente a participação e envolvimento das professoras na formação continuada seriam alavancados, já que a fonte de discussão seria o reflexo de sua própria realidade.

Uma professora revelou de forma bastante direta que sua participação foi negativa e justificou: “Não me acrescentou quase nada, para saber lidar com as crianças com necessidades especiais”. (Prof<sup>a</sup> Ivana)

Considerando que esta professora já possui conhecimentos consolidados, mencionamos a visão de Cartolano (1998, p. 3) quando afirma que: “Não basta conhecer. É preciso usar esse conhecimento para atuar na realidade e transformá-la, sempre dentro dos limites e das circunstâncias em que vivemos”. O que foi revelado pela professora Ivana é bastante questionável e precisa ser analisado com cautela já que acreditamos que em qualquer processo de educação sempre há aprendizagem e nunca saímos neutros e imparciais das vivências a que somos submetidos.

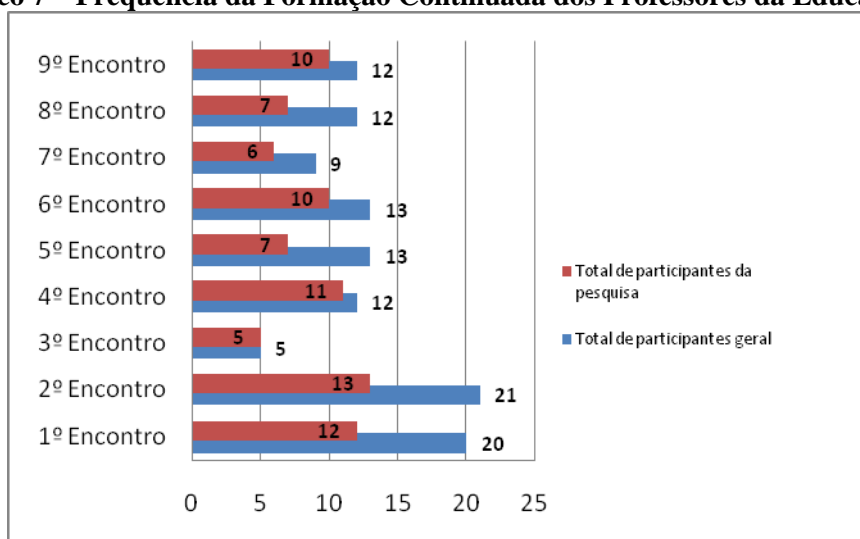
Ao participar de um momento de formação continuada é preciso ter em mente o propósito, o objetivo, os ganhos pessoais e profissionais obtidos. Tendo convicção desses pontos mencionados, existe uma grande probabilidade que o professor participe de todas as etapas da formação continuada atuando com compromisso e competência pedagógica.

**b) Frequência** - participando de todos os encontros de formação continuada marcados desde o início do ano, observamos que durante a formação o número de professores frequentando era cada vez mais reduzido e com duração cada vez mais curta. Algumas professoras chegavam antes do horário estabelecido ou no horário pré-estabelecido. Pudemos observar através do que registramos no diário de campo do dia 05/11/2009, a crítica de duas professoras em dizer que era desestimulante chegar aos encontros e ver poucas pessoas na sala tendo sempre que aguardar além do horário marcado para iniciar: “A formação foi marcada para as 8 horas e as formadoras quando chegam é por volta de 9 horas para abrir a sala e ainda demoram uns 20 minutos ou mais para ligar os equipamentos audiovisuais que sempre dão problemas na instalação”. (Prof<sup>a</sup> Waleska)



Foi estabelecido no início da formação que cada professor deveria ter no mínimo a frequência de 75%, como também seriam avaliados pontualidade, participação nas atividades e discussões. Constatamos que nem sempre estes critérios foram seguidos pelas professoras, já que a frequência máxima em cada encontro era em torno de 13 a 15 pessoas, conforme ilustram os gráficos 7 e 8:

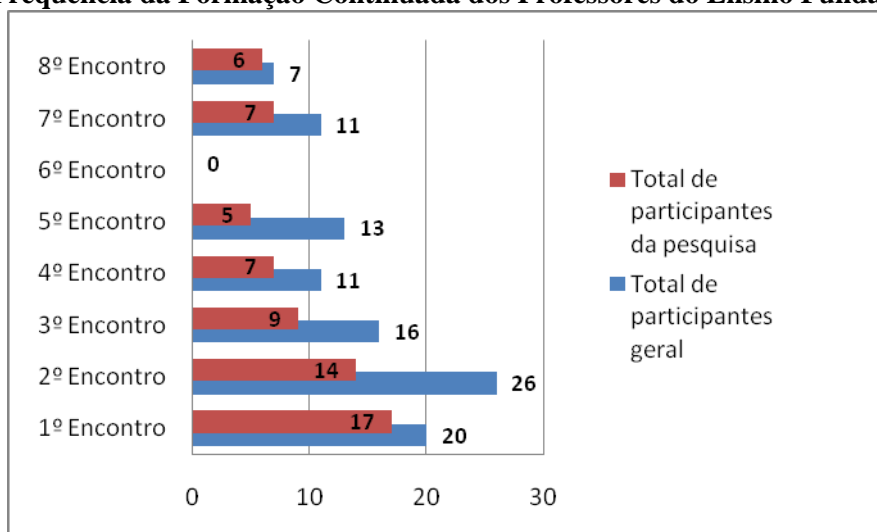
**Gráfico 7 – Frequência da Formação Continuada dos Professores da Educação Infantil**



Fonte: Dados coletados a partir do registro no Diário de Campo (Construção da autora)

Considerando as informações iniciais que indicam que no curso para professores de Educação Infantil tinham sido matriculados 26 cursistas e para o curso de Ensino Fundamental 33 cursistas, vemos nestes gráficos que a participação e a frequência destes profissionais foi muito restrita, impossibilitando que a formação fosse vivenciada por todos.

**Gráfico 8 – Frequência da Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental**



Fonte: Dados coletados a partir do registro no Diário de Campo (Construção da autora)

Interpretando previamente estes gráficos, constatamos que um grande problema da formação continuada foi a assiduidade das cursistas. No início dos encontros, a frequência das participantes era satisfatória e no decorrer do ano tornou-se cada vez menor.

Também é importante destacar que no curso de Educação Infantil das 13 professoras que confirmaram a participação nesta pesquisa no encerramento da formação só estavam presentes 10 delas. Já em relação ao curso de Ensino Fundamental, das 18 professoras que concordaram ser sujeitos da pesquisa, apenas 6 se fizeram presentes na finalização da formação.

A falta de assiduidade impede que o formador planeje algo diferenciado contando com a presença da turma e também faz com que os demais cursistas percam o estímulo e responsabilidade, vendo que alguns colegas faltam, elas também poderão faltar.

As cursistas informalmente disseram que alguns professores participavam da formação para não ser descontada no salário a falta deles, fato este comentado por elas e registrado no diário de campo do dia 07/08/2009. Contudo, outros não participavam alegando que nunca ouviram dizer que alguém teve a falta descontada, mesmo sabendo que era uma recomendação participar dos encontros de formação continuada, principalmente para os professores que tinham carga horária de 25h, pois 5h seriam destinadas para essas situações.

Outra justificativa, para as ausências de algumas cursistas no encontro, era o fato delas trabalharem em mais de uma escola e assim não poderiam se ausentar para participar todos os dias da formação continuada. Também houve relatos que as diretoras das escolas, mesmo sabendo que as cursistas estavam participando dos encontros na SEMED, não liberavam as cursistas por não ter com quem deixar a turma e ameaçavam que o professor que faltasse levaria falta por estar deixando os alunos sem aula.

Referente a este assunto sobre a frequência na formação, é importante trazer à tona o comentário de duas professoras registrado no diário de campo dos dias 06 e 07/08/2009:

Participo da formação por uma questão de necessidade por ter alunos com deficiência em sala, mas como tenho 40 horas, ou seja, trabalho de manhã e de tarde a diretora da escola não me libera para a formação dizendo que eu deveria fazer a noite. No entanto, só existe essa formação pela manhã e eu insisti em participar da formação e tenho que liberar meus alunos porque não tem ninguém para ficar com eles, mas a diretora coloca falta em mim. Eu não vou desistir dessa formação, sou muito responsável com meu trabalho e nunca falto. Essa falta que recebo nos dias que venho para formação não é descontada porque por lei todo professor tem direito a uma falta. Fico indignada e acho um absurdo a escola não ver vantagens em saber que existe uma professora se formando para trabalhar com a inclusão. (Prof<sup>a</sup> Thamires)

Estou preocupada se irei continuar na formação, pois a diretora da minha escola foi comunicada pelo Departamento de Educação Infantil que não era para liberar as professoras para o momento de formação no mesmo horário em que estiver em sala, só se for no horário contrário. A minha preocupação é que não existe turma desta mesma formação no horário da tarde. (Profª Marta)

Esses fatores precisam ser analisados conjuntamente com o Departamento de Formação Continuada da SEMED para sanar e propor soluções que garantam a participação de todos os professores no processo de formação continuada, principalmente por saber que a qualidade de ensino será beneficiada com esta ação formativa em serviço.

A queixa dessas duas professoras refere-se ao fato de existir uma cobrança em relação à carga horária prestada pelo professor e a indignação das mesmas por saberem que, em determinadas situações coordenadores e outros profissionais às vezes não sofrem as mesmas exigências pela questão da afinidade que possuem junto ao diretor. Observamos também nas anotações do diário de campo relativas à formação para professores do Ensino Fundamental (dia 11/12/2009) que a professora Juliana questionou para a formadora que: “As diretoras cobram dos professores que têm 25 horas para fazer tudo o que é ‘extra’ dentro das 5 horas, como por exemplo: vir dia de sábado para escola, fazer planejamento, formação”. Complementarmente a professora Clara protestou que a cobrança sobre as horas é apenas para os professores.

Para responder aos questionamentos, a formadora resolveu citar que um dos problemas é a falta de compreensão por parte da direção da escola que geralmente não compreende a importância dos professores estarem inseridos nos encontros de formação continuada. Trazemos o recorte da formadora que foi registrado no diário de campo do dia 11/12/2009:

Uma diretora veio questionar no Departamento de Educação Especial que não compreendia o porquê que alguns professores que não tinham aluno com deficiência e estavam se ausentando da escola para participar da formação de Educação Inclusiva e diziam: Você não tem aluno com deficiência, por que vai participar? Participe de uma sobre letramento! (Fala da formadora X durante a Formação Continuada)

No fim dos encontros de formação continuada, as cursistas avaliaram da seguinte maneira a sua frequência nos encontros e destacamos:

Tive uma frequência suficiente para que pudesse acompanhar as aulas, com isso, percebo que aproveitei todos os momentos da formação incluindo as discussões que foram muito importantes. (Profª Ana)

Razoável, pela indisponibilidade de horário para frequentar todas as aulas por motivo de outro trabalho ser no mesmo horário. (Profª Gabriela)

Muito boa, só faltei uma vez. (Profª Clara)

Boa, por ter vindo a todos os encontros. (Profª Marta)

Boa frequência, com apenas 1 falta. (Profª Isabela)

Excepcional. Não perdi um encontro, inclusive quando não houve em julho. (Profª Waleska)

Boa. Algumas faltas por motivo de informações erradas. (Profª Manuela)

Mais ou menos. Tive que me ausentar em alguns encontros, mas deu para aprender com as experiências passadas e socializadas. (Profª Débora)

Boa, frequentei 7 encontros e me esforcei para assimilar tudo que me foi relatado. (Profª Ivana)

Regular. Pois houve falta de comunicação e perdi encontros. Porém, as discussões foram boas. (Profª Laura)

O que foi expresso pela maioria das professoras demonstra o compromisso que assumiram com o processo de formação continuada e também situações que ocorreram que impediram de ter uma frequência melhor.

Reavaliando os gráficos 7 e 8, percebemos o quanto a frequência foi diminuindo ao longo da formação, fato este considerado “comum” por parte dos formadores que comentam que as formações iniciam com um número excelente de participantes e no final a proporção nem se compara pelo enorme número de desistentes ou ausentes.

Com o intuito de confrontar os comentários das professoras que declararam ter tido uma boa frequência, resolvemos realizar uma triangulação de dados para verificar na lista de frequência, no que foi registrado no questionário final e no diário de campo qual foi a quantidade de vezes que cada professora esteve presente na formação.

**Quadro 5 – Triangulação dos dados relativo à frequência**

Profª ↳	Profª Clara	Profª Ana	Profª Amanda	Profª Flávia	Profª Marta	Profª Tânia	Profª Isabela	Profª Waleska
D E C L A R O U	Muito boa	Suficiente	Muito boa	Muito Boa	Boa	Muito boa	Boa	Excepcional
Nº de Freq.	8	7	8	8	9	7	9	9
Nº de falta	1	2	1	1	0	2	0	0

(continua)

Prof <sup>a</sup> ↳	Prof <sup>a</sup> Manuela	Prof <sup>a</sup> Mirna	Prof <sup>a</sup> Sílvia	Prof <sup>a</sup> Débora	Prof <sup>a</sup> Gabriela	Prof <sup>a</sup> Ivana	Prof <sup>a</sup> Laura	Prof <sup>a</sup> Beatriz
D E C L A R O U	Boa	Muito boa	Positiva	Mais ou menos	Razoável	Boa	Regular	Muito boa
Nº de Freq.	6	7	7	5	4	2	5	4
Nº de falta	3	2	2	4	5	7	4	5

Fonte: Dados coletados a partir do registro no diário de campo (Construção da autora)

Constatamos que as professoras Gabriela, Débora e Laura declaram que a frequência não foi satisfatória e realmente corresponde com as informações registradas na lista de frequência. Já a professora Ivana mencionou que sua frequência nos encontros tinha sido boa, porém ao confrontar com a lista que era registrada diariamente e com o quadro acima identificamos que a mesma teve apenas duas presenças. Semelhantemente aconteceu com a professora Beatriz que disse que sua participação foi muito boa: “Quase 100%” e quando comparamos vimos que ela só teve 4 presenças e um total de 5 faltas.

Registramos também no diário de campo do dia 11/12/2009, último dia de encontro da formação continuada voltada para professores do Ensino Fundamental, que a professora Flávia questionou porque a demanda do curso diminuiu tanto, já que iniciou com 20 e neste último encontro só existiam 7 professoras presentes. Tentando responder esse questionamento, a formadora responsável pela formação em nível de Ensino Fundamental começou a relatar alguns motivos: formação ser no dia de sexta-feira, professores que têm 40 horas e estão na escola, fato de estarem no final do ano os professores ficam com muitas coisas para concluir ou até mesmo porque não gostaram da formação e estavam em busca apenas do certificado, desistindo logo após o início do curso.

Algumas professoras mencionaram terem faltado por questões de informações erradas ou falta de comunicação. Este fator foi vivenciado, pois em meados de agosto de 2009 houve uma suposição que todas as formações da SEMED seriam suspensas por não ter condições materiais e estruturais de dar continuidade ao processo. Esta iniciativa de suspender as formações partiu dos próprios formadores que há muito tempo já vinham discutindo e reivindicando melhorias nas condições do trabalho para os gestores responsáveis pela Secretaria de Educação Municipal.

O fato das professoras questionarem que as informações foram equivocadas refere-se ao motivo de alguns técnicos da SEMED terem ligado para as escolas informando que não iria ter mais os encontros. O equívoco está justamente neste fato, já que não foram todas as formações suspensas e alguns professores levaram faltas pensando que não estava tendo a formação que haviam escolhido, especificamente, a formação continuada com a temática - Formação Docente: educação numa perspectiva inclusiva, que não havia sido suspensa.

#### 4.4.4 Mudança de concepção: quais os saberes adquiridos pelas professoras em relação à Educação Inclusiva?

Neste questionamento foi proposto que as professoras marcassem com um “X” uma única opção: sim, não ou em parte. Ao marcar deveriam justificar se a formação continuada tinha provocado mudança em relação a concepção sobre Educação Inclusiva. As falas e as justificativas foram organizadas de acordo com o que foi marcado pelas professoras, separando em categorias para uma melhor compreensão.

Nas respostas obtidas constatamos que 13 professoras declararam que havia tido mudanças, 3 disseram que em parte provocou mudança em relação a concepção sobre Educação Inclusiva e apenas uma afirmou que não percebeu mudança alguma. Para compreender esses dados vamos observar os comentários dos professores.

##### **a) A formação continuada provocou alguma mudança nos conhecimentos sobre Educação Inclusiva:**

Considerando o potencial formativo dos processos de formação continuada destinado aos professores, constatamos que grande parte das professoras (13) declarou que houve mudança nos conhecimentos sobre Educação Inclusiva. Para tanto, registramos os recortes que comprovam essa evolução no conhecimento adquirido.

Que a inclusão, além de um direito, é um ‘ato’ natural. (Profª Laura)

Permitiu que eu desenvolvesse um olhar sobre a realidade da situação da Educação Inclusiva no Estado de Alagoas, o que gerou em mim crítica sobre a carência de exigências e de sucessos. Se continuar assim a prática da Educação Inclusiva aqui em Maceió não terá resultado nenhum. (Profª Ana)

Não tenho medo de trabalhar com crianças especiais. Antes eu tinha! (Profª Clara)

Cada vez mais entendo a necessidade de incluir as crianças com necessidades especiais. Apesar de ver a dificuldade disso na prática. (Profª Amanda)

Já que trabalho com deficiência acrescentou um pouco meus conhecimentos. (Profª Flávia)

Aprendi mais sobre a importância da Educação Inclusiva, o valor e o respeito, o conhecimento de algumas deficiências. (Profª Tânia)

Quebrou alguns preconceitos e mostrou um olhar diferente sobre as pessoas portadoras de deficiência. (Profª Manuela)

É possível sim a escola em geral acolher alunos com deficiências. (Profª Beatriz)

Constatamos que o espaço de formação continuada possibilitou novos conhecimentos que acabam modificando, influenciando e aperfeiçoando concepções prévias do professor. Esse é um dos papéis da formação: dialogar, discutir, debater e gerar novos conhecimentos, aperfeiçoando e somando aos saberes já consolidados. Assim, o professor deve ter o interesse e a conduta de querer ampliar seus conhecimentos, para isso:

[...] o professor precisa ter sempre postura de busca, de análise da sua prática pedagógica, para reformulá-la quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. Deve estar sempre aberto a fazer revisões no seu referencial teórico, de modo a acompanhar o desenvolvimento das ciências e as descobertas da tecnologia para seu campo de atuação. (CARTOLANO, 1998, p. 4)

Destacamos o que foi revelado pela professora Clara e pela professora Manuela que demonstraram que a formação provocou mudança em relação à concepção inicial que tinham sobre a Educação Inclusiva e afirmaram que o medo de desenvolver um trabalho inclusivo e o preconceito contra pessoas com deficiência em sala de aula acabaram.

A mudança nas concepções de inclusão é reafirmada por Ainscow (2000) ao indicar que para que as mudanças tenham lugar, é indispensável que sejam geridas de forma a assegurar a participação de um corpo docente empenhado e confiante. O maior desafio é transformar a mentalidade preconceituosa formada no ser humano. Quanto a isso, vale destacar Mittler (2003, p. 16-17):

[...] o maior obstáculo para a mudança está dentro de nós mesmos, seja nas nossas atitudes, seja nos nossos medos. A nossa tendência é a de subestimar pessoas e de superestimar as dificuldades que podem enfrentar e os desapontamentos que podem experimentar se falharem.

Os espaços de formação continuada devem, sempre que possível, desenvolver estímulos para despertar entre os professores o desejo por aprender. É importante estimular os professores a fazerem uma auto-análise de suas práticas para melhorar e ampliar a sua ação de aperfeiçoamento pedagógico.

**b) A formação continuada provocou em parte alguma mudança em relação à concepção sobre Educação Inclusiva:**

Três professoras afirmaram que em parte a formação provocou mudanças e assim mencionaram:

Ajudou, mas preciso de mais conhecimentos a respeito do assunto e estudo. (Profª Débora)

Sabemos o que é a Educação Inclusiva, me faltou como eu devo lidar com os distúrbios que afetam às crianças com algumas dificuldades especiais. (Profª Ivana)

Com novos termos que eu não conhecia, alguma mudança na legislação. (Profª Waleska)

Constatamos que estas professoras associam a mudança de concepção ao nível e quantidade de informações e conhecimentos que adquiriram. Porém, gostariam de ter tido mais conhecimentos relacionados à prática, ao fazer metodológico e a ação da proposta da Educação Inclusiva.

**c) A formação continuada não provocou mudança em relação à concepção sobre Educação Inclusiva:**

Apenas uma professora considerou que a formação não provocou mudança no seu entendimento e assim declarou justificando.

Aliás, acredito que a Educação não deve ser inclusiva. Deve estar preparada para todos. (Profª Mirna)

Nesta fala, é possível perceber que a professora interpretou o questionamento e ao mesmo tempo fez um comentário crítico ao termo muito utilizado nos dias atuais: “Escola Inclusiva” e “Educação Inclusiva”. Nos registros no diário de campo presenciamos inúmeras vezes a professora que comentava com os demais colegas que não considerava certo a expressão escola inclusiva, já que a existência desse termo subjuga que há escolas que excluem e assim ferem o que está posto nas legislações que exigem os direitos iguais para todos.

Pacheco (2008) discorre enfatizando a importância de uma formação coletiva, esta que através do diálogo impulsiona internamente no professor a mudança de pensamento.



Aprender com os outros é aglutinar projetos individuais num projeto comum de mudança e inovação – um dos fatores com mais força para que a inovação educativa chegue realmente às aulas é a presença de equipes de trabalho, a existência de grupos de professores que põem em comum com outros colegas seus êxitos e dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nesta comunicação, métodos, objetivos e conteúdos. (PACHECO, 2008, p. 86)

Nesta perspectiva, a formação deve seguir esses passos para que os professores consigam abstrair os conhecimentos, façam suas reflexões e estejam preparados para mudar as ações educativas em busca de uma educação voltada para a diversidade. Só assim, alcançaremos um processo transformador com mudanças significativas para o bem coletivo.

#### 4.4.5 Aspectos e conteúdos: o que as professoras gostariam de ter aprendido na formação?

Para verificar as lacunas deixadas pela formação continuada oferecida pela SEMED, perguntamos aos professores quais eram os aspectos/conteúdos que não foram abordados nesta formação continuada, mas que eles gostariam de ter aprendido?

Os comentários estão relacionados às deficiências de um modo geral e também às questões referentes à compreensão da proposta da Educação Inclusiva, como se pode observar na tabela 6 indicados por números que representam a frequência de vezes que o tema foi citado pelas professoras.

**Tabela 6 – Aspectos e conteúdos que as professoras gostariam de ter aprendido**

Aspectos e conteúdos relacionados as deficiências	Frequência mencionada	Aspectos e conteúdos relacionados à Educação	Frequência mencionada
Autismo	6	Parte prática do curso	3
Deficiência visual: cegueira e baixa visão	4	Metodologias aplicadas à Educação Especial	2
Dislexia	2	Visita a Instituições	1
Aprofundamento maior em deficiência mental	2	Vivências	1
Transtornos globais	1	Legislação específica sobre Educação Inclusiva	1
Hiperatividade	1	Sugestões de materiais e dinâmicas que promovam a inclusão	1

Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Alguns destes conteúdos foram abordados durante a formação, mas mesmo assim algumas professoras citaram novamente que desejariam aprender sobre tais conteúdos. Embora, mesmo tendo assistido a formação com a temática de determinada deficiência queriam um maior aprofundamento e detalhamento mais específico na área.

É preciso refletir sobre que aspectos e conteúdos que o projeto de formação continuada deve propor em seu plano para estabelecer a discussão junto aos professores. Nem sempre uma ementa de trabalho voltada para o conhecimento de todas as deficiências (terminologias, causas e outros) é garantia que o professor irá aprender a trabalhar na e para a inclusão.

Um programa voltado apenas para dar conta de todas as deficiências existentes está centralizado na concepção de um modelo clínico com pouca ou nenhuma perspectiva educacional, visto que a demanda dos professores vai além de um conhecimento superficial sobre as deficiências e sim pela necessidade de compreender como é a ação de uma escola inclusiva. Para Figueiredo (2008, p. 141):

[...] a formação de professores passa por uma redefinição das competências e das principais funções a eles atribuídas. A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esse profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século.

Apesar destas considerações, constatamos nos resultados que houve em grande proporção o desejo dos professores em ter adquirido conhecimento específico na área de autismo e deficiência visual, esta última que havia sido planejada no cronograma da formação e não foi cumprida.

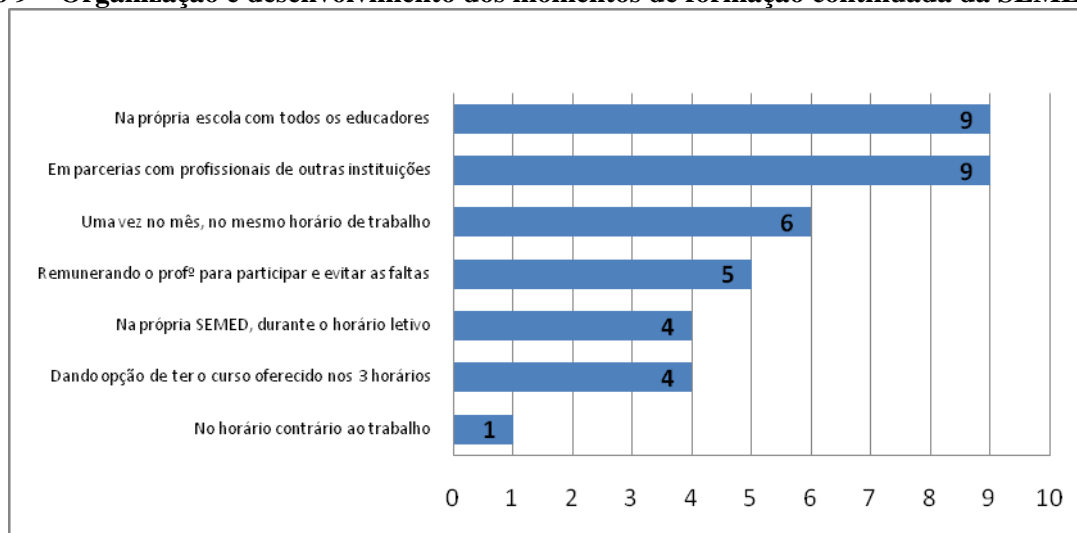
Elaborar um curso de formação continuada não equivale a trazer uma proposta pronta com inúmeros conteúdos amarrados em blocos e em módulos que representam muitas vezes “pacotes prontos” a serem cumpridos sem flexibilidade. Atuar nesta perspectiva foge ao encontro da proposta atual de formação continuada que visa atender as necessidades dos professores. Portanto, se faz necessário pensar e repensar qual o objetivo maior de se propor a formação continuada.

#### 4.4.6 Organização dos momentos de formação continuada da SEMED: quais são as propostas para atender as necessidades professoras?

Existem várias discussões a respeito do modelo ideal da proposta de formação continuada a ser ofertada para os professores, principalmente em relação a sua oferta para garantir um número de participantes considerável ao número geral de inscritos, sentimos a necessidade de perguntar aos próprios professores como deveriam ser organizados e desenvolvidos os momentos de formação continuada da SEMED para melhor atender às

necessidades dos professores? Como resultado, obtivemos as seguintes opiniões registradas no gráfico 9.

**Gráfico 9 – Organização e desenvolvimento dos momentos de formação continuada da SEMED**



Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

A maior parte das professoras desejaria que as formações continuadas acontecessem na própria escola com todos os professores (9) ou então, em parcerias com profissionais de outras instituições (9). Estas duas condutas favorecem a participação e envolvimento de todos os professores envolvidos com o fazer pedagógico, articulando saberes que serão assimilados uniformemente para que os envolvidos estejam cientes da importância de trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva destinada a todo e qualquer cidadão.

A formação continuada realizada também no “chão da escola” é uma sugestão muito pertinente evidenciada pelas professoras para garantir que o espaço de formação desenvolva com qualidade a articulação com o trabalho educacional, com o cotidiano. Outra perspectiva de ação é estabelecer parcerias com vários profissionais para constituir na escola uma comunidade de aprendizagem onde todos se apoiem e se estimulem de forma colaborativa, superando ações de formação individualizadas. Nesta perspectiva, é importante saber: “Aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar com a escola e não só sobre a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos – na forma de trabalho coletivo”. (LIMA e GOMES, 2002, p. 170)

Outra parte das cursistas (6) propôs que a formação continuasse a ser ofertada uma vez por mês no mesmo horário de trabalho. Esta opinião parece considerar o fato que muitos professores trabalhavam os três horários, muitas vezes em escolas diferentes, e mesmo

querendo participar dos encontros de formação continuada não podiam para não prejudicar o seu outro emprego.

Já 5 professoras escolheram que para garantir um maior número de professores do início ao fim dos cursos de formação continuada era necessário que a rede pública remunerasse os professores para incentivar a participação e evitar as faltas.

Outras professoras consideravam que as formações continuadas deveriam ser realizadas na própria SEMED, durante o horário letivo dentro do calendário escolar (4) e também que a rede de ensino ao propor um curso de formação continuada desse a opção de ter o curso oferecido nos 3 horários para que o professor pudesse escolher (4).

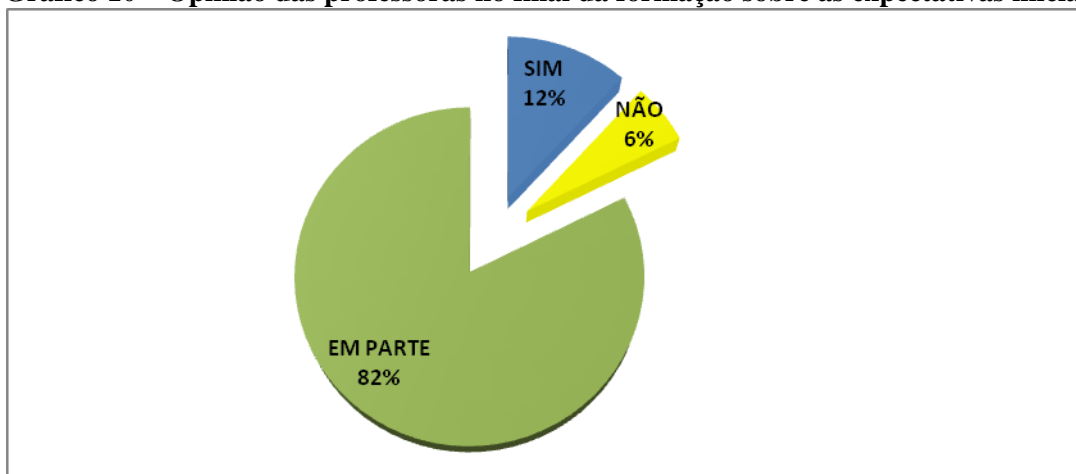
Apenas uma professora propôs que a formação continuada fosse ofertada no horário contrário ao do trabalho, da mesma forma como estava sendo proposto pela SEMED no ano de 2009. Este dado leva-nos a refletir que as participantes não consideravam a oferta conveniente em ter que vir no horário contrário ao do seu trabalho.

#### 4.4.7 Considerações a respeito das expectativas iniciais e necessidades: as intenções das professoras foram atendidas?

Tendo questionado junto às professoras a respeito de suas expectativas iniciais no início da formação continuada, para a qual haviam se inscrito, decidimos saber se ao concluírem a formação supra citada, elas consideravam que suas expectativas iniciais e necessidades foram atendidas durante os encontros promovidos pela SEMED.

Das 17 professoras questionadas: 2 afirmaram sim, já que suas expectativas foram atingidas. Em um número maior, 14 professoras declararam que em parte suas expectativas iniciais e necessidades foram atendidas durante os encontros promovidos pela SEMED. Apenas 1 professora mencionou que sua expectativa inicial não foi atendida, conforme exemplifica o gráfico 9.

**Gráfico 10 – Opinião das professoras no final da formação sobre as expectativas iniciais**



Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Mostraremos a seguir algumas falas que justificam essas escolhas das professoras diante dos comentários sobre as expectativas. Duas professoras marcaram a opção sim, mencionando que as expectativas iniciais foram atendidas observamos que uma dessas professoras não justificou sua escolha e a outra professora relatou: “O que inicialmente deixou a desejar, no final foi compensado”. (Profª Ana)

As falas que representam que em parte as expectativas iniciais foram atendidas referem-se aos comentários relatados pelas professoras:

Como relatei no início, faltou o ‘como’ ensinar a crianças com dificuldades. (Profª Clara)

A necessidade de aprender nunca é sanada. (Profª Amanda)

Algumas oficinas seriam necessárias e estudos locais (nas instituições assistenciais). (Profª Tânia)

Houve melhoria em relação aos anos anteriores, mas ainda há muito que melhorar, começando pelos formadores e sua pontualidade e metodologia de ministrar as formações. (Profª Waleska)

Sempre precisamos aprender mais e devido à parte mais prática que ficou um pouco a desejar. (Profª Manuela)

Porque faltou [sic. – faltaram] alguns temas, exemplo: baixa visão e outras. Aula prática em instituições. (Profª Silvia)

Faltaram alguns conteúdos. (Profª Gabriela)

Faltei encontro e faltaram temas que, segundo avisos, serão trabalhados depois. (Profª Laura)

As falas aqui expressadas trazem também sugestões de pontos fundamentais para que a formação aconteça com sucesso: empenho e responsabilidade por parte das formadoras,

pontualidade, metodologia para trabalhar com os professores, correlação dos aspectos teóricos com a prática e cumprimento dos conteúdos divulgados no início do curso.

No final do curso de formação continuada as formadoras justificaram algumas lacunas que ficaram em aberto nos encontros do ano de 2009 e falaram que a intenção era suprir essas carências ofertando uma continuidade desta formação no ano seguinte.

Em contrapartida aos dados acima mencionados uma professora revelou que suas expectativas iniciais não foram atendidas e assim justificou: “Ainda há muito para se aprender e socializar”. (Profª Débora)

O comentário é compreensível partindo da premissa que nunca estamos prontos, sempre temos algo a aprender e muita aprendizagem para socializar. Estabelecer dentro da formação continuada um espaço de rede de socialização de conhecimentos é uma excelente estratégia para garantir junto aos professores o momento de diálogo, confrontação de ideias, problematizações e questionamentos sobre fatos vivenciados e partilha de experiências bem sucedidas.

Para Santos (2008, p.148-149): “A aprendizagem permanente não pára e o desafio de uma educação de qualidade está sempre presente, para que os estudos contínuos aconteçam sempre”. Considerando tal perspectiva, vemos que a consolidação da formação em serviço precisa ser bem estruturada, planejada e executada pelas instituições de ensino, priorizando sempre que possível ofertar momentos de formação continuada para suprir as demandas e as carências identificadas no contexto escolar. Com isso, todos os professores irão sentir o desejo e a vontade em querer aprender ao longo da vida.

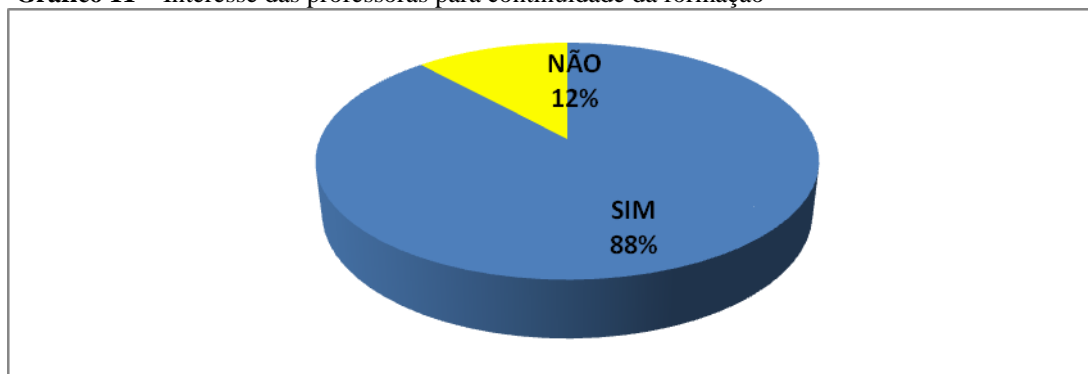
Desta maneira, o propósito de formação continuada terá um sentido real para os professores, portanto lutemos para que isto aconteça em breve para que a educação do nosso país seja realmente de qualidade.

#### 4.4.8 Interesse em relação à continuidade da formação: o que as professoras pensam a respeito?

Ao ser apresentada, pelas formadoras da SEMED no final da formação a sugestão e possibilidade de no ano de 2010, continuar ofertando a mesma formação para trabalhar a temática da Educação Inclusiva, indagamos junto às professoras se elas gostariam de participar caso houvesse uma continuação dessa formação voltada a discutir a Educação Inclusiva.

Constatamos que das 17 professoras que foram consultadas, 15 afirmaram que gostariam de participar e apenas 2 relataram que não, pois preferiam optar por formação em outra área. Estes dados podem ser identificados no gráfico 11.

**Gráfico 11** – Interesse das professoras para continuidade da formação



Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Constatamos que 88% das professoras manifestaram ter interesse em participar de uma continuidade da formação. Com isso, compreendemos o quanto é importante a criação de ciclos das formações, de modo que essas não sejam estanques, pontuais e esporádicas.

Como o próprio nome já diz: Formação Continuada! Para tanto, é necessário que momentos de sucesso que garantem a aprendizagem sejam repetidos e ampliados para proporcionar conhecimentos aos professores. Levando em consideração o que está proposto na LDB 9394/96, art. 61 e 67, garantindo a formação como um direito para tornar e criar novas ações efetivas para a melhoria do sistema educacional.

#### 4.4.9 Pontos positivos, negativos e sugestões: revelando as opiniões das professoras

Após termos vivenciado os momentos da formação continuada oferecida no ano de 2009 para trabalhar a temática da Educação Inclusiva, optamos em realizar uma avaliação junto aos professores para sondar os pontos positivos, pontos negativos e sugestões que eles teriam para propor. Desta maneira, alcançamos dados significativos que servirão para auto-análise do processo ofertado na proposta de formação continuada com o intuito de rever em sua essência as opiniões das professoras, visando atender suas demandas.

a) **Pontos positivos identificados pelas professoras no decorrer da formação continuada:**

Ao analisar os dados referentes à opinião das professoras identificamos que 6 delas mencionaram como ponto positivo os temas e conteúdos trabalhados durante a formação continuada:

Bons temas debatidos (conteúdos) local de fácil acesso, competência das formadoras. (Profª Tânia)

Os temas abordados, linguagem de sinais. (Profª Beatriz)

A estruturação dos conteúdos foi dividida em módulos. Cada dia era ministrada a formação relacionada a uma deficiência. Apesar das professoras terem revelado como ponto positivo os conteúdos trabalhados, observamos e registramos no diário de campo que enquanto estavam sendo ministrados os conteúdos teóricos da formação, muitos professores portavam-se desatentos e inquietos, fato este registrado no diário de campo.

A maioria das palestrantes utilizavam como recurso pedagógico slides e raramente faziam uma dinâmica ou traziam algo diferente para chamar a atenção do professor. Durante a exposição dos tipos de deficiência envolvendo nomes técnicos e científicos alguns professores ficavam dispersos, inclusive ficavam fazendo outras atividades para ocupar o tempo (Apêndices A e B).

Destacando o ponto positivo da professora Beatriz, em relação aos temas abordados, em específico, o que abordou a linguagem de sinais, percebemos que este interesse não foi apenas desta professora, já que o módulo que contemplou a temática deficiência auditiva foi diferente na condução para tentar envolver todas as professoras. Este encontro foi conduzido por uma pessoa surda que tinha graduação em Pedagogia e trabalha ministrando aulas sobre Libras. Por meio dos registros do diário de campo do dia 06/11/2009, observamos o quanto este módulo sobre surdez foi significativo para as professoras, pois além de ter o conhecimento sobre a deficiência, elas tiveram a vivência e a experiência real de se comunicar com uma pessoa com deficiência auditiva.

Outro ponto positivo destacado por 5 professoras referia-se a relacionarem a formação continuada como um espaço para troca de conhecimentos e experiências. Desta forma, as professoras relataram abaixo:

Com certeza aumentei minha bagagem de conhecimento (que ainda é pequena).  
(Profª Mirna)



Trocas de conhecimentos, debates, oportunidade para discutir alguns casos. (Profª Ana)

Comprovamos que por meio do diálogo e das trocas de experiências se obtém vários conhecimentos quando as professoras estavam realizando relatos e experiências. Havia uma participação maior quando alguma professora solicitava a vez para relatar alguma angústia e/ou experiência. Isto demonstra o quanto é satisfatório para os professores ouvirem situações reais e semelhantes ao seu cotidiano escolar. Ressaltamos que existia também uma atenção maior quando as formadoras iniciavam sua exposição dando exemplos e vivências do trabalho que realizavam.

Os espaços formativos devem privilegiar a troca de experiências, e acima de tudo, a construção processual para encorajar e engajar os professores para a realização de uma prática pedagógica diária inclusiva. Assim destacamos:

Os programas podem e devem prever a combinação de ações internas às escolas com ações destinadas a reunir professores de várias escolas: no primeiro caso, a vantagem é que a ação envolve toda a equipe de trabalho e contribui mais diretamente ao desenvolvimento do projeto educativo de cada escola; no segundo caso, a vantagem é a possibilidade de intercâmbio com professores de diferentes locais, abrindo possibilidades de troca e socialização de experiências. (BRASIL, 2000, p. 132)

De maneira satisfatória 4 professoras avaliaram como positivo o envolvimento e competência da equipe de formadores da SEMED:

A instrutora é muito segura, sábia e amiga (Formadora X). Parceira nos incentiva e tira as dúvidas dos alunos professores. (Profª Silvia)

Envolvimento de toda a equipe do setor. (Profª Gabriela)

Disponibilidade da coordenadora e equipe. (Profª Flávia)

Os fatos aqui mencionados revelam o quanto foi significativo ter uma equipe conduzindo e organizando todos os momentos da formação continuada, independente, de quem estava ministrando o curso sempre observávamos o apoio e a colaboração entre as formadoras da SEMED.

Diferentemente dos outros pontos positivos revelados até o momento, identificamos o ponto positivo de uma professora relacionado aos materiais exibidos e também aos materiais distribuídos ao longo da formação: “A exposição do material, as revistas e folhetos entregues com o conteúdo trabalhado”. (Profª Amanda)

Apesar dos materiais exibidos em slides serem enviados por email para todos os cursistas, em algumas formações, as formadoras entregavam textos, mensagens, revistas, folhetos informativos e educativos que contemplavam a temática da Educação Inclusiva. Esta ação era vista de forma bastante agradável para as professoras, já que ampliava o conhecimento delas que nem sempre tinham acesso a materiais relacionados a educação de pessoas com deficiência.

Outra professora registrou como ponto positivo a oferta da formação continuada para os professores da Rede. E assim expressou: “A formação em si já é ponto positivo”. (Profª Virgínia).

Identificamos vários outros pontos positivos mencionados pelos professores e, para que sejam observados, registramos na tabela 7 todos eles com a quantidade de vezes que foram mencionadas pelas professoras.

**Tabela 7 – Pontos positivos avaliados no final da formação pelas professoras**

Pontos positivos	FREQUÊNCIA MENCIONADA	Pontos positivos	FREQUÊNCIA MENCIONADA
Temas e conteúdos abordados	6	Realização da formação em local de fácil acesso	1
Espaço para troca de conhecimentos e experiências	5	A oferta da formação continuada para os professores da Rede	1
Envolvimento e competência da equipe de formadores da SEMED	4	Formação sendo ofertada no horário de trabalho	
Participação e esforço das professoras para participar da formação	2	Materiais distribuídos ao longo da formação	1
Parcerias com instituições e profissionais para ministrar a formação	2		

Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Os pontos positivos relacionados pelas professoras demonstram que a formação realizada pelo Departamento de Educação Especial da SEMED desenvolve uma boa proposta e que os pontos em destaque servem de referência para outras formações planejarem a criação de ações formativas que contemplem com propriedade os temas e conteúdos, os espaços para troca de conhecimentos, a distribuição de materiais para os participantes e a parceria com instituições e profissionais.

**b) Pontos negativos identificados pelas professoras no decorrer da formação continuada:**

Analisando criticamente o percurso vivenciado na formação continuada, as professoras mencionaram quais eram os pontos negativos observados. Em maior quantidade, 6

professoras identificaram como ponto negativo a questão do atraso no início das formações, como:

O não cumprimento do horário, pois nunca começou às 8:30 (horário marcado). (Profª Amanda)

Horário de início não correspondeu com o que estava previsto. A acolhida (iniciando o dia com alguma dinâmica) ficou a desejar. (Profª Tânia)

Atraso no horário inicial, falta de mais recursos práticos e dinâmicas. (Profª Manuela)

Falta de pontualidade dos formadores e desinteresse dos professores. (Profª Waleska)

O ponto negativo relacionado ao atraso no início das formações realmente foi vivenciado constantemente nos encontros realizados. Na maioria das vezes, os motivos estavam correlacionados com a demora na instalação dos equipamentos audiovisuais e espera por um maior número de professores. Observamos também que as professoras já estavam acostumadas a iniciar a formação por volta de 9 horas, então poucas pessoas chegavam no horário pré-estabelecido de 8 horas.

Uma professora revelou de forma bem expressiva que o ponto positivo era o curto tempo disponibilizado para formação.

O tempo é curto e a inclusão está aí. Precisamos de um conhecimento maior e principalmente acesso ao 'como' trabalhar. (Profª Clara)

O comentário expressa a ansiedade que muitos professores têm em buscar o conhecimento mais ampliado sobre esta atual demanda para uma educação verdadeiramente para todos, para a diversidade, sem nenhum tipo de exclusão. Percebe-se que existem professores motivados, estimulados e curiosos em busca de novos saberes e fazeres para aprender como trabalhar com alunos com deficiência na sala regular.

Figueiredo (2008, p. 144) destaca que: “no percurso da inclusão, os professores irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir das experiências que já têm”. Então, a formação continuada deve considerar a formação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e demais fatores que o conduziram a uma prática pedagógica acolhedora.

Várias professoras fizeram seus comentários negativos referindo-se as queixas que foram identificadas no decorrer do curso e que na maioria das vezes eram voltadas para a organização da SEMED:

Por problema da própria SEMED não ocorreu aulas práticas. (Profª Silvia)

Falta de organização da SEMED: material, suspensão de cursos. (Profª Laura)

Estrutura da sala (falta ventilação), grande aglomeração de pessoas (2 grupos por exemplo num mesmo encontro. (Profª Beatriz)

Para revelar todos os pontos negativos evidenciados pelas professoras transportamos os demais comentários para a tabela 8 que identifica a quantidade de vezes que cada professora citou.

**Tabela 8 – Pontos negativos avaliados no final da formação pelas professoras**

Pontos negativos	Frequência mencionada	Pontos negativos	Frequência mencionada
Falta de pontualidade e compromisso para iniciar a formação continuada	6	Falta de organização	1
Falta de recursos para fazer aulas práticas	3	Ausência de estratégias de acolhida aos professores	1
Ausência de realização de dinâmicas	2	Horário estabelecido para iniciar era cedo e por isso os professores chegavam atrasados	1
Suspeita de interrupção do curso de formação continuada	2	Falta de preparação dos formadores para conduzir a formação	1
Desinteresse e falta de compromisso de alguns professores	1	Tempo disponibilizado para formação é curto	1
Estrutura física da sala: condições não favoráveis	1	Não atingiu as expectativas	1

Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Como panorama global do que foi vivenciado é fundamental considerar os pontos negativos não como crítica involuntária ao processo, mas sim como referência de análise e reflexão a respeito da escuta pedagógica realizada nesta pesquisa para compreender de perto qual era o ponto de vista dos professores em relação ao processo de formação continuada ofertado. Esses pontos destacados servem para corrigir rumos em busca da construção de uma formação com qualidade para todos os professores da rede pública de ensino.

### **c) Sugestões propostas pelas professoras em relação à formação continuada:**

Com o desenvolvimento da escuta pedagógica e dando a possibilidade de ouvir as professoras sobre o que desejam, coletamos sugestões que os mesmos consideram relevantes para serem implantadas nos cursos de formação continuada. Identificamos que em grande proporção as professoras sugeriram realizar atividades práticas e oficinas que possibilitem algumas vivências (9):

A realização de oficinas com relato de experiências, produção de materiais, a possibilidade de fazer visitas as instituições. (Profª Amanda)

Oficinas e aulas práticas nas instituições. (Profª Silvia)

Mais atividades práticas. (Profª Gabriela)

Mais oficinas e compromisso com o ensino-aprendizagem. (Profª Ivana)

Exercitar a prática do que é abordado. (Profª Beatriz)

Com oficinas abordando todas as deficiências. (Profª Marta)

Conhecer na prática o trabalho de alguma associação portadora de deficiência. (Profª Débora)

Outras oportunidades de discussão e troca de experiências e oficinas trabalhando com recursos materiais utilizados. (Profª Manuela)

As professoras necessitam da essência didática de “como fazer”, querem uma formação mais próxima da prática, sugerindo até vivências e visitas a espaços que já trabalham com a inclusão. Para isso, muitas sugerem que sejam realizadas oficinas e produções de materiais.

A crítica das professoras em relação a formação centralizada na teoria e com pouca vivência prática é compreendida ao saber que:

Ocorre que, atualmente, na formação o aprendizado dos saberes teóricos tem um espaço desproporcionalmente maior que o aprendizado prático. [...] Isso ocorre também porque os saberes práticos têm sido desvalorizados socialmente e acredita-se que uma formação de alto nível é a que se concentrara na formação teórica. (BRASIL, 1999, p. 63)

Conseqüentemente, os professores ampliam seus discursos exigindo e sugerindo uma formação que articule teoria e prática. De acordo com o Referencial para Formação de Professores (1999, p.47-48) está posto que:

O resultado desse tipo de abordagem é um desencontro que se tornou mais ou menos emblemático da relação tácita entre formadores e professores: ao término de eventos com esse formato, os professores consideram tudo muito teórico e os formadores dizem que os professores vieram à procura de “receitas”.

As sugestões das professoras Amanda, Silvia e Débora enfatizaram como sugestão a visita às instituições. Estes comentários haviam sido feitos pelas formadoras no início da formação, mostrando que seria planejado um dia para que a formação não fosse na SEMED, mas em um local no qual as professoras vissem na prática a inclusão acontecendo. Todavia, isto não foi realizado e as formadoras mencionaram no fim dos encontros que havia uma intenção de dar continuidade com o mesmo grupo a uma formação com a mesma temática no ano de 2010, objetivando suprir essas lacunas.

Identificamos que 6 professoras mencionaram que tivesse exposição e aprofundamento de mais temas/conteúdos:

Trabalhar temas que não foram vistos, por falta de tempo, devido à suspensão dos cursos. (Profª Laura)

Braille, estudo da legislação, acessibilidade. (Profª Waleska)

Recreação na Educação Especial e baixa visão. (Profª Mirna)

Treinamento em sinais de Libras. (Profª Virgínia)

As sugestões proferidas são dadas tanto em relação a aprofundamento de conteúdos quanto também a lacuna de não ter cumprido o que estava planejado na ementa do curso, já que a temática sobre deficiência visual não foi realizada por motivo da formadora ter ficado doente neste dia.

Outro ponto não cumprido foi o seminário no final da formação, esta proposta foi cancelada pelas formadoras pela questão de falta de tempo e então, sugeriram que cada professor fizesse um relatório de cada módulo da formação para entregar no último encontro. Este seria o critério de avaliação para que as professoras que tivessem mais de 75% de participação recebessem o certificado.

Nossa análise diante de todos os conteúdos ministrados difere das sugestões das professoras. Pois, não entendemos que a solução seria dar mais conteúdos (principalmente como foi dado relacionado mais aos tipos de deficiência) e sim, elaborar uma metodologia de exposição dialogada para os professores na qual o mesmo compreendesse qual é a intenção da proposta da escola inclusiva, qual é o papel e o perfil do professor, quais são as estratégias, que adaptações podem ser feitas, como se dá o processo de avaliação... Enfim, fatos correlacionados ao fazer pedagógico no âmbito da Educação Inclusiva.

Outras 4 professoras sugeriram que deveriam ampliar os dias de formação e também sugeriram que fosse garantida a continuidade do processo:

A formação poderia ser no mínimo 2 vezes ao mês ou um dia inteiro. (Profª Clara)

Uma ampliação da formação (continuação). (Profª Laura)

Um tempo maior e a exposição de mais temas. (Profª Clara)

Analisando as sugestões dadas, vemos que estas professoras estão cientes de quanto a formação continuada é importante para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores, por

isso sugerem que esses espaços sejam garantidos como consta na LDB 9394/96, e que tenha o tempo ampliado para que se consiga por em prática tudo o que foi planejado.

Dentre as sugestões proferidas, 2 professoras sugeriram que a oferta da formação fosse realizada nas escolas para todos os profissionais, como afirma a professora Amanda e a professora Ana.

Formação nas escolas, pois todos devem saber da importância da Educação Inclusiva e não apenas os professores. (Profª Amanda)

Projetos nas escolas que envolvam os profissionais e sua prática. (Profª Ana)

Estas sugestões mostram uma perspectiva sugerida por vários pesquisadores que acreditam que a escola é, e deveria ser o *locus* da formação continuada. Principalmente por saber que cada escola tem seu contexto e que a busca pela qualificação individual nem sempre resolve os problemas mais amplos da escola por ser de cunho coletivo.

Para Imbernón (2006, p. 80):

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 de 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 de formação. (IMBERNÓN, 2006, p. 80)

Uma justificativa para sugerir que a formação continuada seja na escola é saber que: “É na escola que os professores aprendem mais sobre a sua profissão no seu dia-a-dia, na análise dos resultados satisfatórios e insatisfatórios, na troca de experiências com seus colegas de trabalho, na avaliação de sua prática e na integração com os outros agentes escolares”. (Ibidem)

Também vale resgatar Nóvoa (2002), quando afirma que "é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor". Sendo assim, vemos que o ponto de vista das professoras Ana e Amanda são corroborados pelos autores anteriormente citados e sinalizam o pensamento progressivo para almejarem uma formação continuada tendo com o base e centro de discussão a escola.

Ampliando as sugestões mencionadas, 2 professoras relataram que desejavam que fosse ofertado cursos de pós-graduação para os professores da SEMED ou uma formação na modalidade de Educação à Distância. Estas intenções são vistas abaixo:

É interessante oferecer um curso de pós-graduação ou facilitar o acesso desses professores às instituições que promovem tais cursos abordando a Educação Inclusiva. (Profª Ana)

À distância – online. (Profª Silvia)

As 2 professoras estão interessadas em ampliar seus conhecimentos e as possibilidades de oferta da formação na modalidade à distância, podendo ser compreendidas:

Fazer uso do recurso de formação à distância é uma exigência tanto da conquista de modernização do ensino quanto da necessidade de atender às diferenças e diversidades existentes no quadro nacional, diante do desafio colocado pelas metas prioritárias do MEC: a busca de equalização e melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1999, p. 75)

Desta forma, é imprescindível seguir as seguintes recomendações para este novo formato de formação:

As ações de formação a distância são de extrema importância no momento atual de transição que caracteriza a educação brasileira, no qual um novo profissional está se gestando. Devem se propor a contribuir efetivamente nessa perspectiva, sem um aligeiramento e uma superficialidade indesejáveis em tempos de investimentos na valorização dos professores. (Ibidem)

A LDBEN 9394/96 ressalta em seu artigo 80, que “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”. Nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Dentre as sugestões, identificamos duas professoras solicitando que os encontros de formações de professores fossem conduzidos com dinâmicas, esse intuito era visando integrar mais a turma e também dinamizar o processo de formação continuada:

Integrar mais a turma para quebrar o gelo através de dinâmicas, por exemplo. (Profª Ana)

Dinâmica de grupo – aulas práticas, socialização de experiências práticas de sala de aula, leitura e reflexão em grupo de estudo de texto. (Profª Tânia)

Os pontos destacados para proporcionar uma maior integração com o grupo são fundamentais já que a formação deve também possibilitar o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão. Então, um dos objetivos da formação deveria ser integrar os professores em um ambiente de comunidade de aprendizagem, trocas e



experiências. Afinal, “[...] além da dimensão objetiva e racional, há uma dimensão subjetiva e afetiva na atuação profissional do professor” (BRASIL, 1999, p.58)

Exemplificamos na tabela 9 a síntese das várias sugestões proferidas pelas professoras:

**Tabela 9 – Sugestões mencionadas no final da formação pelas professoras**

Sugestões	FREQUÊNCIA MENCIONADA	Sugestões	FREQUÊNCIA MENCIONADA
Realizar atividades práticas e oficinas que possibilitem algumas vivências	9	Oportunizar espaço para relato de experiências, reflexão, estudo de textos	2
Exposição de mais temas/conteúdos (aprofundamento)	6	Melhorar a estrutura física de onde são ofertadas as formações	2
Ampliar os dias/tempo de formação e garantir a continuidade do processo	4	Oferecer cursos de pós-graduação ou uma formação na modalidade de Educação à Distância	2
Integrar a turma com dinâmicas	2	Ofertar a formação nas escolas para todos os profissionais	2
Parcerias com outras instituições (realizar visitas e palestras)	2	Conscientizar os professores sobre a importância da formação continuada	2
Convidar profissionais, pais e pessoas com deficiência para partilhar experiências na formação	2	Trabalhar de acordo com a realidade dos professores	1
Melhor preparação dos formadores (capacitar os formadores para articular teoria e prática)	2	Palestras e visitas nas escolas	1

Fonte: Dados coletados a partir do questionário final (Construção da autora)

Ao levantar todas as informações e opiniões das professoras, conseguimos estruturar uma avaliação dimensional de todo o percurso de formação vivenciado. Imaginamos que estes dados serão úteis e assumem um papel fundamental para aferir as potencialidades, as conquistas, os obstáculos, as dificuldades, as limitações e as sugestões observadas pelas professoras.

A importância do ato de avaliar o processo de formação é referendada por saber que a mesma tem a seguinte finalidade de:

[...] identificar o nível de aproximação/distanciamento dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos e, em consequência, redefinir as modalidades utilizadas, reorientar a seleção de conteúdos, aperfeiçoar as abordagens metodológicas e os próprios indicadores para a avaliação. (BRASIL, 1999, p. 118)

Nesta perspectiva, acreditamos que tudo o que foi revelado nesta pesquisa sirva de referência para pensar, (re)pensar e (re)planejar o processo de formação continuada da SEMED, com vistas a atender as reais necessidades dos professores. Assim, destacamos:

A análise e discussão dos resultados da avaliação entre todos os envolvidos é o que pode permitir a identificação de quais práticas são consideradas e devem ser mantidas, quais são consideradas inadequadas e devem ser transformadas, e quais

devem ser superadas, se avaliadas como impróprias ou equivocadas. (BRASIL, 1999, p. 120)

Sabendo que o professor é o porta-voz das questões relacionadas à educação escolar, vemos o quanto é importante estabelecer um diálogo junto a eles e possibilitar a ação da escuta pedagógica para compreender o que pensam e o que desejam; o que querem e o que esperam dos encontros de formação continuada, para que a mesma faça intervenções propositivas nas diferentes situações complexas e singulares enfrentadas na realidade do contexto escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada no âmbito da Educação Inclusiva no município de Maceió e, para alcançar o objetivo proposto, investigamos a proposta de formação de professores da SEMED, analisando longitudinalmente a avaliação feita pelas professoras sobre a formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Considerando que a proposta da Educação Inclusiva deve ter como base o apoio e o engajamento de toda a equipe escolar, se faz necessário cada vez mais investir no aperfeiçoamento da formação desses agentes educacionais. Então, as formações continuadas devem se ampliar para atingir o máximo de profissionais para desenvolverem um agir educativo calcado nos princípios de uma educação voltada para a diversidade, sem distinguir e sem excetuar.

As condições para que essas propostas sejam realizadas, precisam ser planejadas e implementadas pela gestão da Secretaria de Educação Municipal de Maceió, a fim de garantir meios para promover ações formativas articuladas pelos formadores junto ao contexto educativo.

Um aspecto enaltecido observado na realização desta pesquisa foi a oportunidade da SEMED estar oferecendo para os professores interessados um curso que abrange a discussão dos aspectos relacionados à temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Bem como, a possibilidade de estabelecer, nos encontros de formação continuada, uma espaço formativo para os professores adquirirem novos conhecimentos e ampliarem seus saberes, tendo como finalidade aprender a trabalhar com alunos com deficiência.

Compreendemos a necessidade de conceber a formação continuada como meio de ressignificação de conhecimentos, trocas de experiências e espaço de vivência. Portanto, se faz necessário adotar uma postura inicial de escuta dos professores para, só então, planejar quais serão as temáticas e assuntos a serem trabalhados, acabando então com a decisão imposta de já vir com um programa fechado e determinado para as formações de professores.

Ao analisar o ponto de vista dos professores, verificamos em muitos discursos a necessidade da articulação teoria e prática nos momentos de formação continuada, tendo como ponto norteador a sua própria realidade.

Constatamos neste estudo que muitas professoras buscam a formação querendo ajuda, querendo técnicas, metodologias e dicas de como trabalhar com os alunos com deficiência

que estão incluídos na escola regular. Portanto, a ânsia das professoras está sempre relacionada pela busca de algo novo que as auxilie no seu fazer pedagógico.

Um dos objetivos da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva é formar os professores para sensibilização e ação, compreendendo o quanto é importante desenvolver uma ação educativa que contemple todos os sujeitos, sem exceção. Assim, é preciso contemplar e pôr em prática uma educação justa, humana, democrática e que valorize a heterogeneidade.

Compreendemos que o processo de formação continuada é um direito de todos os professores e consideramos que a condução desses encontros deve ser planejada de forma a garantir a articulação da teoria e prática. Contudo, temos também a convicção que se o professor estiver sensibilizado a respeito da importância de uma educação voltada para o atendimento de todos os alunos, o mesmo irá buscar alternativas, estratégias e ações adequadas para cada situação vivenciada, independentemente de esperar que as respostas para suas dificuldades sejam transmitidas apenas nos encontros de formação continuada.

Necessitamos sensibilizar os professores para saber pensar em novas possibilidades, para ampliar a sua prática em sala, sem tornar-se preso ao desejo de querer buscar na formação, apenas novos métodos de trabalho. Com isso, é necessário criar momentos nos espaços de formação que estimulem o afloramento da sensibilidade nos professores.

Esta sensibilidade não deve ser apenas como forma de sentimentalismo e piedade pelas dificuldades do outro, mas sim uma sensibilidade que desperte a iniciativa, a ação e o compromisso pedagógico em querer fazer o máximo para ver os alunos aprenderem de forma igualitária. Ao propor uma formação que contemple a sensibilidade estamos nos referindo a uma proposta que desenvolva nos professores a consciência sobre a importância de uma educação para todos.

É preciso propagar a intenção de formar professores críticos, pensadores, reflexivos e confiantes em suas ações, para que ousem experimentar novas práticas e estratégias de trabalho, tendo como objetivo atender as peculiaridades e individualidades dos alunos.

No entendimento de Costa e Damasceno (2008), a formação de professores para o atendimento dos alunos com deficiências não deverá apenas se circunscrever em torno dos métodos e técnicas, porque apenas esses não darão conta das diversas e diferentes condições pedagógicas não previstas no cotidiano escolar inclusivo. Os professores é que terão que desenvolver uma postura investigativa para o enfrentamento e superação dos desafios cotidianos.

Desta maneira, pode-se afirmar que devemos instaurar nos professores a importância da auto-reflexão, adotando esta conduta como elemento essencial para repensar e transformar os fazeres educacionais.

Não é possível correlacionar o sucesso da inclusão escolar somente com aquilo que foi transmitido especificamente no processo de formação continuada, fixando desta feita as soluções para todos os desafios escolares. O professor autônomo é capaz de buscar metodologias existentes, estabelecer estratégias a favor da aprendizagem de seus alunos e para que isso aconteça é importante realizar um trabalho que desperte a conscientização da necessidade de refletir sobre a realidade.

Através da escuta pedagógica e da coleta de dados realizadas nessa pesquisa, conseguimos obter das professoras os pontos de vista relacionados ao que foi positivo e negativo nas vivências obtidas no processo de formação continuada. Dados estes que servirão como fonte de análise para que o Departamento de Educação Especial reflita e identifique quais foram os caminhos percorridos e o que precisa ser redirecionado em busca da construção de melhorias, objetivando uma formação que seja conduzida com qualidade.

Para que os momentos de formação continuada tragam uma melhor contribuição para os desafios e exercício da prática docente para trabalhar com aluno com deficiência, se faz necessário que todos compreendam a importância da concepção, da função e dos propósitos da formação continuada voltada para atender as necessidades dos professores.

Neste estudo identificamos que um ponto questionável do processo formativo observado, foi o fato de verificar que mesmo já tendo professores que atuavam com alunos com deficiência participando do curso, em nenhum momento as formadoras realizaram um espaço de escuta junto aos professores para saber quem eram esses alunos, que dificuldades eles tinham e quais eram as dúvidas e necessidades apresentadas na prática pedagógica para trabalhar na perspectiva da Educação Inclusiva. A metodologia da formação foi mais expositivo/passiva em relação aos tipos de deficiência, do que dialogada em torno das necessidades que as professoras tinham no seu dia-a-dia.

Os professores são porta-vozes de suas necessidades, de seus anseios e desejos. Portanto, escutá-los é a melhor maneira de garantir uma melhor qualidade na proposta de oferta da formação continuada.

Uma possibilidade para alcançar as expectativas dos professores em relação à formação, é garantir que os espaços de formação continuada tenham como estratégia metodológica tempos e espaços reservados para reflexão e troca de experiências entre os professores.

Apesar de verificar que as professoras reconheciam a existência desses espaços de reflexão e troca de experiências na formação continuada, ora observada, ressaltamos que esses momentos devem ser bem mais realizados com o intuito de se obter ganhos positivos através da troca mútua de conhecimentos e experiências. Nem sempre as pessoas que conduzem e planejam as formações continuadas, levem em conta o que os professores querem saber, (expectativas) e o que eles já sabem (conhecimento prévio) e nem tão pouco é verificada a experiência que cada um já traz consigo. Assim, o processo é conduzido como se todos fossem “tábulas rasas” e sempre começam do zero, sem ao menos partir do conhecimento que eles já possuem para expandir para os novos saberes.

Essa perspectiva de formação de professores coloca em prática o exercício da ação-reflexão-ação proposto por vários autores (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002) que sustentam o referencial teórico desta pesquisa, principalmente pela compreensão de que em situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, fato este que se dá por um processo de reflexão na ação.

Sendo prospectiva no desejo de mudança, lutamos e continuamos confiantes para que no futuro próximo todas as formações sejam concebidas com o propósito de ser um espaço para que os professores troquem experiências e reflitam sobre sua própria prática pedagógica. Acreditamos que a aprendizagem só é compreendida quando é vivenciada por todos. Portanto, ao se propor um projeto de formação continuada, este deve ser estruturado e planejado com o intuito de trazer contribuições significativas para os professores.

No decorrer da pesquisa obtivemos sugestões e opiniões das professoras que revelam caminhos a serem construídos em busca da construção de momentos de formação continuada, realizados com qualidade e com significado para os professores participarem mais ativamente deste processo contínuo de desenvolvimento docente.

Tais sugestões referem-se a:

1) Organização dos momentos de formação continuada – este indicando desde a proposta de realização da formação na própria escola (fato mencionado por professores em todas as fases da pesquisa), melhorias nas condições estruturais, pontualidade e até opções de oferta em horários diversificados ou incluindo a modalidade à distância, garantindo apoio e condições de trabalho para os formadores e formandos;

2) Conhecimentos partilhados na formação – propondo desde aprofundamento dos conhecimentos relacionados ao como lidar/trabalhar em sala (prática), promovendo reflexões

nos espaços da formação para socializar casos, relatos e trocas de experiências até propostas para realizar oficinas que possibilitem algumas vivências;

3) Desenvolvimento e melhorias da formação – sugerindo desde a formação de uma equipe de formadores competentes e conhecedores da realidade dos professores até mesmo o incentivo para os professores participarem com compromisso das formações.

Dentre todas essas sugestões expostas ao longo da pesquisa, desejamos destacar três, referentes a: realização da formação na própria escola; a articulação da temática com base na relação teoria e prática, desenvolvendo um trabalho de acordo com a realidade dos professores; e, por fim, um destaque especial, para a sugestão de conscientizar todos envolvidos com a educação para agirem com responsabilidade e compromisso diante do processo de formação continuada.

No tocante à sugestão referida ao desenvolvimento da formação continuada ser realizada na própria escola, esta foi mencionada várias vezes ao longo da pesquisa por diversos professores.

A proposição da formação continuada realizada na escola é referendada por Nóvoa (1995) e também por Imbernón (2006), por ter como referência a ideia básica que o professor é agente de sua própria formação. Desta maneira, nada mais justo do que apoiar esta concepção que é a favor da formação docente dentro do seu próprio contexto escolar como pressuposto fundamental para um ensino de qualidade, levando em conta o principal argumento que cada escola possui um contexto que lhe é próprio.

Considerando o poder da formação docente a nível coletivo, no âmbito das escolas, e também compreendendo a importância da ampliação e discussão da temática sobre a proposta de Educação Inclusiva junto a todos os professores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem, reconhecemos a sugestão do desenvolvimento da formação continuada ser realizada dentro da própria escola como ponto válido a ser realizado na rede pública de ensino de Maceió.

A proposta de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva visa socializar e ampliar saberes em benefício de uma educação voltada para o atendimento à diversidade. Com isso, possibilita que os professores renovem e reflitam sobre sua prática, cotidianamente. Acreditamos nas trocas de experiências, no ensino e nas aprendizagens colaborativas que acontecem no cenário educacional e na possibilidade de agir com base no momento de reflexão dos professores na ação, reflexão sobre a ação, reflexão na e sobre a ação.

Tendo como referência os pontos analisados, propomos algumas recomendações a serem discutidas coletivamente na SEMED/Maceió para que a formação tenha um novo significado:

- ✓ identificar o conhecimento prévio dos professores valorizando seus saberes já consolidados e também seus anseios perante a temática a ser trabalhada;
- ✓ articular teoria/prática e a intencionalidade de despertar no professor a prática reflexiva;
- ✓ rever os conteúdos pré-estabelecidos na formação, pois contemplam muito mais a exposição teórica sobre o conhecimento de todas as deficiências do que um conhecimento mais ampliado sobre a proposta e o perfil de uma escola inclusiva;
- ✓ diversificar a metodologia e as estratégias de ação das formadoras para tornar os encontros mais dinâmicos;
- ✓ discutir coletivamente com os professores estudos de casos, experiências bem sucedidas de ações inclusivas e as próprias vivências que ocorrem na escola que estão com alunos incluídos;
- ✓ desenvolver um trabalho formativo baseado no diálogo, na escuta, na partilha de conhecimentos e experiências dos professores;
- ✓ desenvolver uma formação baseada na intervenção da escola, para isso os formadores precisariam constantemente sair do ambiente técnico-institucional para ir até as escolas auxiliar os professores;
- ✓ ofertar aos professores a possibilidade de participarem de momentos de oficinas pedagógicas, contato com profissionais de outras áreas visando a construção de uma equipe multidisciplinar e também possibilitando que o professor participe, nos momentos de formação, de visitas a instituições/escolas inclusivas;
- ✓ ampliar as discussões sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como a compreensão sobre a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que o professor entenda que o mesmo tem caráter complementar e suplementar para os alunos com deficiência e não como possibilidade substitutiva do ensino regular;
- ✓ criar uma política interna de formação continuada para estimular e garantir os professores a estarem constantemente se renovando diante dos novos conhecimentos educacionais.



Estas propostas não são simples de serem implementadas, mas elas formam um bom caminho para replanejar e transformar o processo continuado de formação docente, já vivenciado pelos professores da rede pública municipal de ensino de Maceió.

É preciso, parar e refletir o que se quer aprender? Como ressignificar os encontros de formação continuada para que eles sejam melhores aproveitados e articulados com as demandas vindas da escola? Consideramos que a resposta para estas questões estejam vinculadas ao conhecimento dos cursistas e dos formadores. Com isso, é válido estabelecer um diálogo entre essas duas partes, para que juntas consigam estruturar uma proposta de formação docente que tenha sentido e significado para todos.

As políticas públicas brasileiras para formação de professores não podem ser impostas de cima para baixo e nem refratárias às necessidades dos professores e das escolas. A criação das políticas deve ter como referência a concepção que o professor não é apenas um consumidor e sim um sujeito pensante, crítico e agente transformador de sua própria realidade. Com isso, as ações formativas devem instigar a formação de um profissional autônomo reflexivo.

Para que essas intenções sejam realizadas é fundamental valorizar os professores para que os mesmos possam exercitar e articular os saberes científicos, pedagógicos, e da experiência para construir e transformar as práticas em busca da efetivação de uma escola inclusiva com comprometimento. Sendo assim, é justo e necessário investir na formação continuada desses professores garantindo o seu desenvolvimento profissional e condições de trabalho para que o mesmo reflita, pesquise e analise meios promissores para desenvolver uma prática reflexiva.

Com base nos princípios da escola inclusiva, a formação dos professores é o ponto central para a discussão, partilha de ideias e desenvolvimento de práticas bem sucedidas para o atendimento da pessoa com deficiência. Para que isto aconteça realmente de fato, enalteçamos a importância do professor como centro do processo de formação continuada, fazendo com que o mesmo ganhe vez e voz para divulgar seu ponto de vista e para transformar o cotidiano escolar, tendo como base a análise e a reflexão objetiva de sua realidade.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Educação para todos: torná-la uma realidade**. Inglaterra: Birmingham, 1995.

\_\_\_\_\_. **Valorização profissional dos professores**. 1997. Disponível em: <<http://eduardus.do.sapo.pt/valor.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula**. In: SIMPÓSIO IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION FOR ALL, 2000, Cardiff. Disponível em: <<http://issuu.com/jbarbo00/docs/inclusao1>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. (ANFOPE). 1998. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2009.

BEAUCLAIR, João. **Escola de ontem, escola de hoje: dilemas e desafios da educação contemporânea**. 2006. Disponível em: <http://www.profjoaobeaclair.net/visualizar.php?id=244209>. Acesso em: 1 jul. 2009.

BELLOTTI, Amanda; ABRANTES, Aline R. Grupo: um instrumento formativo para a inclusão. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 3, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2008. v. 1.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) <http://> Acesso em: 21 ago. 2008.

BRASIL. Decreto 5.626 de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 13 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm) Acesso em: 11 abr. 2009.

BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em: 25 ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Lei Darcy Ribeiro (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990: Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução NE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 abr. 2001; Republicado por ter saído com incorreção do original em 4 mar. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 15 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em 28 de mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília, DF, 2004. (Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 1). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf> >. Acesso em: 15 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação inclusiva: o município**. Brasília, DF, 2004. (Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/omunicipio.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF, 2000. (Projeto Escola Viva, 5 ). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf> Acesso em: 15 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 15 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf> Acesso em: 15 jul. 2010.

CAIADO, Katia R.; LAPLANE, Amanda L. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4065--Int.pdf> Acesso em: 1 mar. 2009.

CANDAU, Vera M. (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAPELLINI, Vera L.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 597-615, set-dez, 2004.

CARTOLANO, Maria T. Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300004&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 3 fev. 2009.

CARVALHO, Marília; VILELA, Rita (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**. São Paulo: DP&A, 2003. p. 137-179.

CARVALHO, Rosita E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n 7, 2003. p. 39-59

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, Selma G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

**CONVENÇÃO sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Disponível em: <<http://www.selursocial.org.br/convencao.html>>. Acesso em: 17 jan. 2010.

COSTA, Valdelúcia A. Educação escolar inclusiva: demanda por uma sociedade democrática. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 22, v. 2, 2003, p. 19-32.

COSTA, Valdelúcia A.; DAMASCENO, A. R. A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROCHÍK, José L. Atitudes a respeito da Educação Inclusiva. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n 7, maio, 2003, p. 19-38.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990, Jomtien. **Declaração de Jomtien.** Jomtien, 1990. Disponível em: <[http://app.crea-rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaojomtien\\_tailandia.pdf](http://app.crea-rj.org.br/portalcraev2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2009.

DECLARAÇÃO de Salamanca: princípios, políticas e práticas na área das necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 jul. 2010.

FIGUEIREDO, Rita V. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria T. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FUMES, Neiza de Lourdes F. **Os desafios da formação de professores em relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1, 2006, Maceió. [Anais...] Maceió: PPGE/UFAL, 2006.

FUMES, Neiza de Lourdes F. **A interação entre pares em aulas de educação física adaptada**. 2002. Tese (Doutoramento em Educação Física)-Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação, Porto, 2002.

FUSARI, José C.; RIOS, Terezinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, São Paulo, n. 36, 1995.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf> Acesso em: 11 dez. 2008.

GEMAL, Ana. **A formação do professor e seu papel no processo de inclusão**. Disponível em: <http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=14086>. Acesso em: 5 fev. 2010.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMENO, Sacristán J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Paidós, 1990.

GUATEMALA. Assembléia Geral. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www2.ucg.br/flash/Flash2009/Dezembro09/091202ces.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. **Sistema de Estatísticas Educacionais**: Edudata Brasil. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2009.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 70, n. 165, p. 189-207, maio/ago, 1989.

KULLOK, Maisa G. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió, Edufal, 2000.

LEITE, Lúcia P. **Inclusão educacional e formação continuada**: a busca por uma escola que atenda a todos os alunos. Disponível em: <http://sistema.clam.org.br/biblioteca/?q=node/365>  
Acesso em: 19 jun. 2008.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria S.; GOMES, Marineide de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MACEIÓ. Decreto nº 5.997 de 14 de setembro 2000. **Diário Oficial [do] Município de Maceió**. Maceió, [set.] 2000.

MACEIÓ. Lei municipal nº 5.490 de 29 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [do] Município de Maceió**. Maceió, [dez.] 2005.

MACEIÓ Secretaria Municipal de Educação. **Documento de orientação sobre as horas de departamento destinadas à formação continuada**. Maceió, 2009.

\_\_\_\_\_. **Planejamento estratégico**. Maceió, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto de formação docente**. Maceió, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Departamento de Formação Continuada**. Maceió, 2009.

\_\_\_\_\_. **Relatório de queixas elaborado pelos formadores para ser reivindicado junto ao secretário de educação**. Maceió, 2009.

MANTOAN, Maria T. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Inclusão ou o direito de ser diferente na escola. **Revista Construir Notícias**, Recife, a. 3, n. 16, p. 12-13, maio-jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Abrindo as escolas às diferenças. In: MANTOAN, Maria T. (Org.) **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p.109-128.

MARTINS, Lúcia A. Identidade, diversidade e inclusão. In: PIZZI, Laura; FUMES, Neiza (Org.). **Formação do pesquisador em educação**: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007.

MARTINS, Heloisa H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Revista Movimento**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 11-18, 2003.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 105/106, p. 31-36, mar./jun. 1992.

MENEZES, Vanessa A.; DAMASCENO, Allan R. Dialogando: uma proposta de formação continuada para educar na diversidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: EDUFSCAR. v. 1.

MICHELS, Maria H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, maio, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

O'BRIEN, Connie L; O'BRIEN, John. A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p.48-66.

OLIVEIRA, Marla V. **O governo Lula (2003-2006) e o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade: um passeio pelas políticas públicas para a educação especial**. Disponível em: <<http://www.fic.br/geppes/trabalhos/MarlaVieiraMoreiradeOliveira.doc>>. Acesso em: 15 out. 2009.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**: proclamada pela Assembleia Geral da ONU a 10 de Dezembro de 1948. Disponível em: <[http://www.amnistia-internacional.pt/sobre\\_ai/dudh/dudh1.php](http://www.amnistia-internacional.pt/sobre_ai/dudh/dudh1.php)>. Acesso em: 29 jul. 2008.



PACHECO, José. **Escola da ponte**: formação e transformação da educação. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RABELO, Lucélia C. C.; ANJOS, Hildete P. dos. Propostas de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva: tendências, intenções e tensões. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: EDUFSCAR. v. 1.

RESENDE, Ana Paula Crosara de; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Org.) **Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência comentada**. Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <[http://www.ampid.org.br/Docs\\_PD/ConvComentada.pdf](http://www.ampid.org.br/Docs_PD/ConvComentada.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2009.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 10, n. 2, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 maio 2009.

SANTOS, Maria Terezinha da C. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, Maria T. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P., VILELA, Rita A. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SOUSA, Alberto B. **Investigação em educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

SOUZA, Tanya C. B. Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: EDUFSCAR. v. 1.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STEFANNI, Maria C. B.; BELLOTTI, Amanda. Modalidades de formação docente para a inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: EDUFSCAR. v. 1.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (Jomtien, 1990). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

UNICEF. **Convenção dos Direitos da Criança:** adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2009.

VASCONCELLOS, Eduardo M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar:** epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Hostiza Machado; MEDEIROS, Marinalva Veras. **Reflexividade:** um caminho possível na formação continuada de professores? Disponível em: [http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/reflexividade\\_caminho.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT2/reflexividade_caminho.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2010.

VITALINO, Célia R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 24 maio 2009.

XAVIER, Giseli P. M.; CANEN, Ana. Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072008000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 abr. 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profissional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**, n. 220, p. 44-49, 1992.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A: Quadro Síntese da Formação Continuada**  
**Curso de Educação numa perspectiva inclusiva: EDUCAÇÃO INFANTIL**

	<b>1º Encontro</b>	<b>2º Encontro</b>	<b>3º Encontro</b>	<b>4º Encontro</b>	<b>5º Encontro</b>	<b>6º Encontro</b>	<b>7º Encontro</b>	<b>8º Encontro</b>	<b>9º Encontro</b>
<b>Horário de início</b>	08h37min	08h45min	09h10min	09h15min	09h15min	9:00h	9h20min	9h25min	-
<b>Horário de término</b>	11:00h	11h30min	11:00h	11h20min	11h35min	11:00h	11:00h	11h15min	-
<b>Temática apresentada (conteúdos-assuntos)</b>	* Histórico da Ed. Infantil – Histórico da Ed. Especial – Política Nacional de Ed. Especial – Terminologias e nomenclaturas – AEE na Ed. Infantil – Sala de recursos multifuncionais	* Estimulação Precoce	* Deficiência física: terminologia; tipos de deficiência; causas; fatores de risco; sinais de alerta; adaptações para sala de aula. * Tipos de acessibilidade * Tecnologias assistivas * Relato sobre os atendimentos realizados na Associação de Deficientes	* Transtorno * TDAH	* Deficiência Intelectual * Relato sobre os atendimentos realizados na Pestalozzi	* Deficiência Mental * Transtornos invasivos	* Deficiência Auditiva e Surdez	* Agrupamento e reagrupamento * Avaliação * Princípios da Educação Inclusiva * Inclusão x Integração	(Não foi realizado) Encontro previamente planeado para finalizar a formação com um seminário
<b>Metodologia (estratégias utilizadas)</b>	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show)	* Dinâmica de relaxamento * Exposição da temática através de slides (recurso data-show)	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show)	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show) * Exibição de vídeo	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show)	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show) * Exibição de vídeo	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show) * Exibição de vídeo	* Debate e discussão coletiva * Atividades em grupo * Elaboração de um plano de aula	-
<b>Formadora responsável</b>	2 Técnicas do Departamento de Educação Especial da SEMED – (coordenadoras da formação)	Profª. convidada: Psicóloga e técnica do Departamento de Educação Infantil da SEMED	2 Técnicas do Departamento de Educação Especial da SEMED	1 Técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	Profª. convidada da Pestalozzi	1 Técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	1 Técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	1 Técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	-
<b>Participação e envolvimento das professoras</b>	Na parte teórica expositiva observamos muitas profªs. desatentas e inquietas.	Positiva, realizando relatos, comentários e experiências.	Observamos que durante a exposição dos tipos de doença envolvendo nomes técnicos e científicos algumas profªs. ficaram dispersas.	Houve muitas profªs. tirando dúvidas e comentando alguns casos vivenciados na escola com alunos que tem hiperatividade.	Positiva, já que algumas profªs. relataram experiências e tiraram dúvidas.	Observamos as professoras um pouco dispersas na parte da exposição teórica e atentas no momento de exibição do vídeo.	Positiva, principalmente quando foi ensinado para as professoras o alfabeto manual em LIBRAS.	Houve total envolvimento, pois foi o único encontro que teve atividades em grupos.	-
<b>Exposição de vivências, dinâmicas, oficinas, trabalhos em grupo, atividades práticas e sensibilização</b>	Exposição e divulgação de materiais e livros para empréstimos relacionados a Ed. Infantil e Ed. Especial.	Dinâmica de relaxamento	No final da formação houve exibição de fotos de materiais adaptados para utilizar na sala de aula	Exibição de vídeo: AEE de alunos com deficiência física.	-	-	Exibição de vídeo sobre deficiência auditiva.	Trabalhos em grupos.	-

<b>Relato das formadoras a respeito de suas experiências com alunos com deficiência</b>	NÃO	SIM	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	NÃO	-
<b>Materiais disponibilizados aos professores</b>	- Entrega da programação dos encontros de formação continuada - Distribuição de uma enquête envolvendo questões sobre a inclusão.	- Texto: Sinais de alerta para identificar as deficiências - Folheto com dicas de filmes relacionado as deficiências - Mensagem: Bem vindo à Holanda	- Lista com dicas de filmes e sites.	- Sugestão de livros. - Distribuição de 2 textos sobre déficit de atenção e TDAH - Distribuição da Revista Inclusão e do Gibi que trata sobre a inclusão	- Distribuição da Revista de Educação Especial: Inclusão (MEC)	-	- Sugestão de livro e filme. - Distribuição de CD-ROM com dicionário de LIBRAS - Panfleto com orientações para cuidar da audição	- Distribuição de uma mensagem	-
<b>Obs.:</b>	Durante a apresentação inicial das prof <sup>as</sup> . percebemos o sentimento de angústia por não saber trabalhar com a inclusão e assim revelaram os motivos por estarem buscando esse novo conhecimento.	Neste encontro as prof <sup>as</sup> . fizeram várias exposições de suas realidades, porém em um determinado momento a formadora disse que iria cortar um pouco das falas porque não iria dar tempo de apresentar os slides.	Observamos um não envolvimento das prof <sup>as</sup> . enquanto estavam exibindo os slides, inclusive uma prof <sup>a</sup> . estava na sala cortando os desenhos da lembrancinha do dia dos pais.	Observamos todos muito envolvidos com a temática do dia, inclusive identificamos prof <sup>as</sup> . conversando no intervalo sobre alguns alunos com deficiência.	Participação das professoras diante da temática bastante observada no contexto escolar.	Ouvimos relatos das professoras que demonstraram querer um maior aprofundamento na temática sobre Deficiência Mental.	A exposição da formadora foi bastante dinâmica e interativa. Os exemplos dados por ela foram significativos.	Na parte da atividade em grupo algumas prof <sup>as</sup> . comentaram que estavam gostando da metodologia utilizada nesta formação e mencionaram que era uma pena ser a última e que todas deveriam ser dessa forma.	-

**Apêndice B: Quadro Síntese da Formação Continuada**  
**Curso de Educação numa perspectiva inclusiva: ENSINO FUNDAMENTAL**

	<b>1º Encontro</b>	<b>2º Encontro</b>	<b>3º Encontro</b>	<b>4º Encontro</b>	<b>5º Encontro</b>	<b>6º Encontro</b>	<b>7º Encontro</b>	<b>8º Encontro</b>	<b>9º Encontro</b>
<b>Horário de início</b>	08h30min	08h35min	08h37min	09:00h	09:00h	-	8h50min	9h30min	-
<b>Horário de término</b>	11:00h	11h30min	11:10h	10h30min	11:00h	-	11:00h	10h50min	-
<b>Temática apresentada (conteúdos-assuntos)</b>	* Educar na perspectiva da diversidade * Terminologias, nomenclaturas * Bases legais	* Violência e abuso sexual	* Deficiência física: terminologia; tipos de deficiência; causas; fatores de risco; sinais de alerta. * Relato sobre os atendimentos realizados na Associação de Deficientes	* Transtorno Mental * Atendimento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPSI)	* Deficiência Mental	* Formação cancelada por motivo de doença da formadora.	* Deficiência Auditiva e Surdez: períodos da linguagem, conceito clínico, tipos, causas e graus da surdez.	* Proposta de formação continuada * Avaliação da formação	(Não foi realizado) Encontro previamente planeado para finalizar a formação com um seminário
<b>Metodologia (estratégias utilizadas)</b>	* Mensagem reflexiva * Exposição da temática através de slides (recurso data-show)	* Palestra expositiva * Perguntas orais sobre a Política Nacional de Educação Especial	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show)	* Palestra expositiva sobre o Centro de Atenção Psicossocial.	* Exibição do documentário: Do luto à luta. * Exposição dialogada	-	* Exposição da temática através de slides (recurso data-show) * Troca de experiências com um professor surdo	* Debate e discussão coletiva * Preenchimento de avaliação * Exibição de vídeos	-
<b>Formadora responsável</b>	2 Técnicas do Departamento de Educação Especial da SEMED – (coordenadoras da formação)	Palestrantes convidadas do Centro de Apoio as Vítimas do Crime - CAV	1 Técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	2 Palestrantes convidadas do Centro de Atenção Psicossocial (CAPSI).	1 Técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	-	Professor surdo convidado e uma técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	1 Técnica do Departamento de Educação Especial da SEMED	-
<b>Participação e envolvimento das professoras</b>	Durante a exposição teórica muitas prof <sup>as</sup> interviram fazendo perguntas, tirando dúvidas e expõem suas angústias por já ter aluno com deficiência e não ter formação na área.	No início as prof <sup>as</sup> estavam agitadas, conversando e dispersas com o barulho, calor e chegada das pessoas atrasadas. O espaço físico foi pequeno porque juntou com a formação para prof <sup>as</sup> do AEE. Na metade da palestra houve uma melhora na participação e muitas dúvidas foram esclarecidas.	Partilhando saberes uma prof <sup>a</sup> trouxe uma revista com a temática da inclusão para socializar experiência de como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência. Algumas professoras relataram casos que envolviam a deficiência física em busca de obter soluções e orientações. Queixas foram feitas em relação a falta de apoio da família, dos diretores, dos coordenadores, da assistente social e também da falta de recursos para criar aulas diferentes.	Houve muitas prof <sup>as</sup> . comentando alguns casos vivenciados e tirando dúvidas.	Positiva, todas as professoras estavam atentas ao documentário e ouviram as explicações sobre Síndrome de Down. Houve um momento que uma professora fez uma queixa por saber que às vezes surgem formações e a diretora não avisa para que os alunos não fiquem sem aula.	-	Positiva, principalmente quando foi ensinado para as professoras dicas para se comunicar com os surdos e alguns ensinamentos de LIBRAS.	Bastante significativa, pois as professoras aproveitaram o último encontro para realizar algumas reivindicações sobre a carga horária, tempo destinado a formação, exigências da direção para o prof <sup>o</sup> e superproteção para os coordenadores.	-

<b>Exposição de vivências, dinâmicas, oficinas, trabalhos em grupo, atividades práticas e sensibilização</b>	Dinâmica de apresentação	-	A formadora partilhou a experiência que obteve no trabalho realizado na Associação de Deficientes de Alagoas.	-	-	-	Atividades práticas envolvendo a comunicação com uma pessoa surda.	-	-
<b>Relato das formadoras a respeito de suas experiências com alunos com deficiência</b>	SIM	SIM	SIM	NÃO	NÃO	-	SIM	NÃO	-
<b>Materiais disponibilizados aos professores</b>	- Entrega da programação dos encontros de formação continuada	- Recomendou que os prof <sup>os</sup> pesquisassem sobre o Decreto 6571/2008 sobre o AEE.	- Recomendou a leitura da Revista Sentidos e do site sentidos.org - Entrega do texto Escolhas de uma vida - Artigo para ser lido em casa. - Panfleto sobre a ADEFAL.	- Entrega de texto para leitura individualizada.	- Revista Inclusão e gibi sobre acessibilidade.	-	- Distribuição de CD-ROM com dicionário de LIBRAS - Folheto com o alfabeto manual e nomes escritos com sinais da Libras. - Folder de prevenção da surdez	- Texto: Materiais que concretizam práticas inclusivas.	-
<b>Obs.:</b>	Ao ver a angústia das professoras por não ter tido uma formação, a formadora revelou que a formação não deixa de existir por falta de recurso e sim por burocracia. Já que a verba vem e volta por não ser implantada em tempo hábil. Também foi recomendada a leitura da Política Nacional de Educação Especial.	Destacamos a iniciativa da formadora que retomou o que havia solicitado no encontro anterior e realizou perguntas sobre a leitura sugerida sobre a Política Nacional de Educação Especial.	Durante a exposição um grupo de professoras ficou conversando e isso atrapalhou o rendimento e a concentração da turma. Neste encontro houve um número reduzido de prof <sup>os</sup> e existe uma suposição que o motivo da ausência pode ser referido por algumas escolas estarem de férias.	A formação foi realizada junto com o grupo de professores pertencente a formação de AEE. Esta formação terminou 30 minutos antes do estabelecido porque as palestrantes encerraram antes do momento	A formadora comentou com as prof <sup>as</sup> sobre a possível suspensão da formação e sobre o relatório de queixas feito pelos formadores. Recomendou que os prof <sup>os</sup> verificassem se os alunos com deficiência foram contemplados no Censo.	-	A formadora disse que não iria ter mais o Seminário para concluir a formação e o último dia seria para entregar um relatório. Relatou à intenção de dar continuidade em 2010 para abordar os temas que não foram contemplados, as visitas e oficinas.	Apesar de ter apenas 7 professoras no último encontro foi satisfatória a conduta da formadora em esclarecer as dúvidas e ouvir as queixas das professoras dando assim algumas contribuições sobre o que estava sendo discutido.	-

## **ANEXOS**



## Anexo A - Documento Relatório de Queixas dos Formadores da SEMED

### Entraves e soluções para formação continuada da SEMED

ASPECTOS	ENTRAVES	PROPOSTA DE SOLUÇÕES
1 – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS FORMADORES	- Dificuldade de acesso a cursos e eventos científicos e pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumentar financiamento para participação de formadores em eventos;</li> <li>- Garantir recursos financeiros que facilite o acesso a livros e materiais para pesquisa e estudo dos formadores;</li> <li>- Garantir dedicação de horas para a formação pessoal do formador dentro de sua carga horária;</li> <li>- Estabelecer e oficializar critérios para participação em eventos científicos e pedagógicos;</li> <li>- Assegurar a formação do formador por meio de convênio com IES públicas.</li> </ul>
2 – BANHEIROS	- Banheiros indisponíveis para todos os funcionários da SEMED e cursistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reativar os banheiros do pátio;</li> <li>- Ampliar os banheiros femininos;</li> <li>- Manter funcionários constantes realizando limpeza e manutenção dos mesmos.</li> </ul>
3 – EQUIPAMENTOS	- Retroprojetores e ar condicionados sem funcionar, bebedouros precisando de manutenção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o número de salas de formação;</li> <li>- Constituir as salas de formação em salas multimídias, com projetores multimídias e computadores ligados à internet;</li> <li>- Realizar a manutenção de todos os espaços em que ocorrem as formações;</li> <li>- Adquirir e manter os bebedouros das salas e auditório;</li> <li>- Aquisição 3 notebooks com estabilizadores e 2 projetores multimídia com cabos extras;</li> <li>- Realizar manutenção dos equipamentos de multimídia existentes e designar profissional qualificado para manuseio desses equipamentos.</li> </ul>
4 – SEGURANÇA FÍSICA E AMBIENTAÇÃO ADEQUADA	- Falta de pessoal qualificado para o apoio as atividades de formação da rede.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manter funcionário orientado pela Coordenação de Serviços Gerais no controle do portão de acesso ao estacionamento para visitantes a partir das 14h até o fim das atividades na Secretaria.</li> <li>- Garantir que o profissional responsável pelo controle da porta de acesso às diretorias de Ensino e Gerenciamento permaneça no local de trabalho até o fim das atividades de formação, sobretudo no período noturno.</li> <li>- Garantir instalação e manutenção de lâmpadas no pátio, nas salas de formação e nos banheiros;</li> <li>- Realizar manutenção na instalação elétrica, forro, telhado, portas, janelas e pinturas das salas e auditório;</li> <li>- Realizar limpeza constante do piso.</li> </ul>
5 – MATERIAL DE CONSUMO E PARA FOTOCÓPIA	- Falta de material para o bom andamento das formações, inclusive material para as aulas práticas com professores e	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir material para a realização das atividades práticas e das oficinas, atendendo as especificidades de cada área;</li> <li>- Constituir um espaço apropriado para o</li> </ul>

	<p>coordenadores, para as oficinas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fotocopiadoras que não funcionam.</li> </ul>	<p>serviço de mecanografia, com equipamentos que comportem as demandas de trabalho da SEMED, das formações e das escolas, com profissionais qualificados.</p>
6 – TRANSPORTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de motoristas a partir das 14h para realizar as atividades de formação e acompanhamento, inclusive as do turno noturno e dos sábados letivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir cronograma em parceria com o setor de transporte por regiões administrativas para garantir a presença dos técnicos nas escolas.</li> </ul>
7 – ESCOLAS AUTOFORMADORAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de reconhecimento e institucionalização da política das escolas autoformadoras</li> <li>- Comprometimento do trabalho das escolas autoformadoras em razão da deficiência de transporte para a realização do acompanhamento nos diferentes turnos e nos sábados letivos.</li> <li>- Falta de material para o bom andamento nas formações realizadas pelas escolas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oficializar a proposta das escolas autoformadoras;</li> <li>- Organizar cronograma com o setor de transporte por regiões administrativas para garantir a presença dos técnicos de acordo com as necessidades da escola.</li> <li>- Adquirir material específico para a realização das atividades práticas e das oficinas nas escolas autoformadoras.</li> </ul>
8 – ANEXOS DE FORMAÇÃO (CREAMB, Centro de Inclusão Digital, Núcleo Línguas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de apoio para o funcionamento dos ambientes de formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir segurança para os ambientes de formação.</li> <li>- Fornecer materiais de manutenção das mídias como também material elétrico, limpeza e administrativo para funcionamento dos centros de formação.</li> <li>- Adquirir equipamentos e materiais tecnológicos para o funcionamento destes espaços como solicitado anteriormente em ofícios encaminhados a esta Secretaria.</li> </ul>
9 – PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS NAS FORMAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redução da participação dos profissionais da rede nas formações oferecidas pela SEMED</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar levantamento urgente do número de profissionais, da rede pública de Maceió em banco de dados informatizado pelo RH.</li> <li>- Garantir incentivo aos cursistas mediante certificação expedida pela SEMED a cada 120h de curso.</li> <li>- Garantir legitimidade dos certificados expedidos pela SEMED dentro da própria instituição e fora dela.</li> <li>- Estabelecer parcerias com outras Secretarias a fim de que os profissionais com frequência em formações de uma rede possam ser considerados como liberados da formação na outra rede.</li> <li>- Estabelecer parceria com a IES públicas para realização de congressos, eventos pedagógicos, estágios, possibilitando uma solidificação no processo de formação da rede.</li> </ul>

Fonte: Documento Relatório de Queixas dos Formadores da SEMED (2009)

**Anexo B - Encaminhamento da Coordenação do Programa de Pós-graduação em  
Educação - PPGE/CEDU/UFAL**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

OFÍCIO Nº 017/09-PPGE/CEDU

Maceió, 29 de abril de 2009.

**DA: COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
AO: DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SEMED**

Solicito dessa instituição, a gentileza de permitir que a aluna **JAQUELINE LEITE VAZ DE BARROS**, nº de matrícula **2008M711019** do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, possa realizar trabalhos de pesquisa de campo junto à Formação Continuada de Professores da SEMED, sob a orientação da Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Certo de contar com a compreensão necessária, apresento protestos de estima e consideração.

Assinatura manuscrita em tinta preta, legível como "Luis Paulo Leopoldo Mercado".

Prof. Dr. LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação  
em Educação-PPGE/CEDU/UFAL

### Anexo C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”* (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, ....., tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo: **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ**, recebi de Jaqueline Leite Vaz de Barros, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas na Linha de Pesquisa Processos Educativos e da Sr<sup>a</sup>. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do PPGE CEDU/UFAL, e responsáveis pelo projeto de pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar o ponto de vista dos professores a respeito dos programas de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, no município de Maceió.
- Que a importância deste estudo está em compreender o processo de formação continuada na visão dos professores, buscando identificar lacunas que existem neste processo e também identificar soluções para que estas formações tenham sentido e funcionalidade para mudar o cenário de exclusão educacional no município de Maceió.
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a) identificação da proposta de formação de educadores com vistas à educação para todos, b) identificação da percepção do professor acerca dos programas de formação continuada e c) divulgar as lacunas e sugestões mencionadas pelos professores em relação à formação continuada.
- Que esse estudo começará em maio de 2009 e terminará em dezembro de 2009.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: participação nas discussões coletivas através de grupo focal, respondendo os questionários e entrevistas individuais para identificar e analisar a percepção dos professores.
- Que eu participarei das seguintes etapas: realizando as entrevistas necessárias, participando com compromisso, respondendo os questionários solicitados e também participando ativamente do momento de formação continuada de professores.
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) ao relatar minha percepção em relação ao tema discutido sobre a formação de professores, mas que Patriciativamente esta sensação tende a desaparecer.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;
- Que não contarei com nenhuma assistência. Porém, a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a) poderei refletir sobre a temática da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; b) a partir dessa reflexão poderei sugerir mudanças substanciais para que a formação continuada seja fonte de aprimoramento para que o professor adote uma

postura reflexiva e consciente quanto aos benefícios que a Educação Inclusiva oferece para todos.

- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: pela frequência nas sessões dos grupos focais e no retorno dos questionários.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que a destinação do material da filmagem após transcrição das falas será destruída após análise e terá total sigilo e responsabilidade por parte da pesquisadora.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

**Contato de urgência: Sr(a). Jaqueline Leite Vaz de Barros**

Domicílio: (rua, praça, conjunto): R. Barão José Miguel

Bloco: /Nº: /Complemento: Nº 126

Bairro: Farol CEP:57055160 Maceió-AL (82) 88294934

Ponto de referência: Na rua da Eletroluz

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): ]**

**Jaqueline Leite Vaz de Barros**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: R. Barão José Miguel

Bloco: /Nº: /Complemento: Nº 126

Bairro: Farol CEP:57055160 Maceió-AL

Telefones p/contato: (82) 88294934

**Neiza de Lourdes Frederico Fumes**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: R. Mal. A. A. Camara

Bloco: /Nº: /Complemento: Nº 153 Aptº 202

Bairro: Jatiúca Maceió(AL) CEP: 57036-660

Telefones p/contato: (82) 99837373

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:**

**Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
Telefone: 3214-1041**

Maceió,

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p> <hr/>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p> <p>Jaqueline Leite Vaz de Barros</p> <p>Neiza de Lourdes Frederico Fumes</p>
---	---



## Anexo D - Questionário Inicial

PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Mestranda: Jaqueline Leite Vaz de Barros



PPGE-CEDU/UFAL

### QUESTIONÁRIO 1

Entrevistado(Pseudônimo): \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

SEXO: ( ) Masculino ( ) Feminino

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- Magistério (Curso Normal): ( ) Sim ( ) Não

- Graduação: ( ) Não ( ) Sim, qual: \_\_\_\_\_

- Especialização: ( ) Não ( ) Sim, qual: \_\_\_\_\_

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: \_\_\_\_\_

SÉRIE/TURMA QUE LECIONA ATUALMENTE: \_\_\_\_\_

ATUA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ( ) SIM ( ) NÃO

TIPO DE DEFICIÊNCIA: ( ) Def. Mental ( ) Def. Visual ( ) Def. Auditiva ( ) Def. Física Outra: \_\_\_\_

HÁ QUANTO TEMPO DESENVOLVE ESTE TRABALHO? \_\_\_\_\_

1º) Em seu percurso acadêmico você teve contato com disciplinas relacionadas à Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

2º) Já participou de programas, cursos e projetos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva?

( ) Não ( ) Sim, especifique qual: \_\_\_\_\_

3º) A SEMED tem oferecido oportunidades de formação suficiente para garantir o desenvolvimento profissional dos professores? ( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

4º) O que você pensa sobre a formação continuada na área de Educação Inclusiva que vem sendo oferecida pelo município de Maceió? Justifique.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5º) Por qual motivo você escolheu participar da formação continuada de professores voltada para a Educação Inclusiva? Justifique:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6º) Que expectativas/objetivos você tem para este momento de formação continuada? Justifique:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7º) O que você desejaria aprender nesta formação continuada voltada para a Educação Inclusiva? Por quê?

---

---

---

---

---

---

---

8º) Para você o que é inclusão?

---

---

---

---

---

---

---

9º) Em relação à formação continuada, você espera que propicie:

- A ampliação dos seus conhecimentos teóricos para compreender a inclusão.
- Aprendizagem de estratégias metodológicas e recursos didáticos.
- Vivências de práticas inovadoras para trabalhar com alunos com deficiência na sala regular
- Relato de experiências relacionadas à prática bem-sucedida de inclusão escolar.
- A apresentação de estudo de caso (de alunos com deficiência) e a discussão de alternativas de trabalho educacional adequadas ao caso estudado.
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

10º) Em relação aos cursos de formação continuada de professores, promovidos pela SEMED:

- O que você considera necessário para que aconteça um programa de formação bem sucedido de professores, voltada para o atendimento do aluno com deficiência em uma situação inclusiva?

---

---

---





## Anexo E - Questionário Final



PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

Mestranda: Jaqueline Leite Vaz de Barros

Este questionário tem como objetivo analisar os pontos de vista dos educadores a respeito da formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, no município de Maceió.

**Informações importantes:**

- As respostas contidas neste questionário serão de grande importância para a concretização deste projeto de pesquisa.
- As informações expostas serão tratadas no mais absoluto sigilo adotando o princípio da ética. Não serão divulgados nomes ou qualquer informação que possa identificá-los.

Nome: \_\_\_\_\_

1º) O curso de formação continuada em Educação Inclusiva organizado pela SEMED contribuiu para os desafios e exercício de sua prática docente para trabalhar com aluno com deficiência?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) EM PARTE

Justifique:

---



---



---

2º) Expresse o nível de satisfação que você teve com os encontros de formação continuada da SEMED:

( ) Muito satisfeito ( ) Mais ou menos ( ) Insatisfeito

Justifique:

---



---



---

3º) Como você avalia sua **participação** nestes nove encontros de formação continuada? Comente:

---



---



---

4º) Como você avalia sua **frequência** nestes nove encontros de formação continuada? Comente:

---



---



---

5º) Que outras possibilidades de formação continuada você sugere que o Departamento de Educação Especial da SEMED deveria oferecer para ampliar os saberes dos educadores frente a proposta de Educação Inclusiva?

---



---

6º) A formação continuada provocou alguma mudança em relação a sua **concepção** sobre a Educação Inclusiva?

( ) SIM ( ) NÃO ( ) EM PARTE

Justifique:

---



---



---

7º) Quais aspectos/conteúdos que não foram abordados nesta formação continuada, mas que você gostaria de ter aprendido?

---



---



---

8º) O que você pensa sobre o envolvimento dos professores na elaboração e gestão de programas e projetos de formação continuada na Rede Municipal de Ensino? Comente:

---



---



---

9º) Como deveriam ser organizados e desenvolvidos os momentos de formação continuada da SEMED para melhor atender às necessidades dos professores? **(Marque um X em apenas 2 opções)**

- Na própria escola com todos os educadores.
- Em parcerias com profissionais de outras instituições.
- Na própria SEMED, durante o horário letivo dentro do calendário escolar.
- Remunerando os professores para que os mesmos tivessem esse incentivo para participar e evitar as faltas.
- Dando opção de ter o curso oferecido nos 3 horários para que o professor pudesse escolher.
- Uma vez no mês, no mesmo horário de trabalho sendo necessário suspender as aulas para que todos os professores participassem ou que tivessem professores substitutos para ficarem com os alunos.
- Quinzenalmente aos sábados.
- No horário contrário ao trabalho. (Da forma como está sendo proposto este ano).
- Outra forma: \_\_\_\_\_

10º) Ao concluir a formação continuada você considera que suas expectativas iniciais e necessidades foram atendidas durante os encontros promovidos pela SEMED?

- SIM       NÃO       EM PARTE

Justifique:

---



---



---

11º) Caso houvesse uma continuação dessa formação voltada a discutir a Educação Inclusiva, você gostaria de participar?

- SIM       NÃO       PREFIRO OPTAR POR FORMAÇÃO EM OUTRA ÁREA

12º) Após ter participado dos momentos de formação continuada da SEMED, cite:

- PONTOS POSITIVOS: \_\_\_\_\_

---



---

- PONTOS NEGATIVOS: \_\_\_\_\_

---



---

- SUGESTÕES QUE VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA QUE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA TENHAM BOM APROVEITAMENTO E SENTIDO: \_\_\_\_\_

---



---



---

### **Anexo F - Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada**

- **REGISTRO DA ENTREVISTA:** Através de gravador MP4, apenas para ajudar na transcrição da fala, breves anotações no diário de bordo.

- **DADOS INICIAIS A SEREM PERGUNTADOS NA ENTREVISTA:** Nome e escola que atua.

- **PERGUNTAS:**

1º) Até o presente momento a formação continuada vem respondendo as suas expectativas iniciais? Por quê?

2º) Existem alguns pontos positivos ou negativos nesta formação continuada que você gostaria de destacar?

3º) No momento de formação continuada existe espaço de reflexão e troca de experiências entre os professores?

4º) Você tem alguma sugestão para ser implementada no processo de realização das formações continuadas da SEMED?