

A RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

CLARISSA HAAS¹ - NEPIE/UFRGS

MAYARA COSTA DA SILVA² - NEPIE/UFRGS

Resumo: O estudo aborda a formação continuada de professores relacionada à Educação Especial, com base na perspectiva da Educação Inclusiva. A interlocução é feita a partir da produção acadêmica da área e da análise dos perfis de formação de um grupo de professores de um curso de aperfeiçoamento na área da Educação Especial, na modalidade da Educação a Distância (EAD). A reflexão acadêmica sobre a formação continuada e a evidente qualificação dos cursistas instiga a seguinte problematização: Qual conhecimento pode caracterizar o fazer docente para os processos inclusivos?

Palavras-chaves: formação continuada docente; educação especial; conhecimento.

1 “FORMAR-SE” E MODOS DE CONHECER

A formação docente, em especial os percursos formativos continuados, tem composto a agenda política das gestões públicas de modo enfático a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O ingresso daquele que aprende em modos e tempos “diferentes” ao ideal de homogeneização expresso na maioria dos currículos escolares produz os pilares da problematização sobre a relação entre os conhecimentos e os fazeres docentes para os processos inclusivos. Portanto, nesse estudo, mais que construir respostas às questões sobre essa relação buscamos fortalecê-las e ampliar a reflexão em torno da formação continuada docente para a Educação Inclusiva articulada aos modos de conhecer.

2 OS CONTORNOS DA LITERATURA ACADÊMICA

Buscando um olhar ampliado da produção acadêmica, no cenário nacional, sobre a formação continuada docente para a Educação Inclusiva, com especial atenção aos

¹ Mestre em Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. NEPIE/UFRGS.

² Licenciada em Pedagogia. Integrante do Núcleo de Estudos e Políticas de Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. NEPIE/UFRGS.

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

conhecimentos necessários para o professor especialista em Educação Especial exercer as suas atribuições com base nos direcionamentos políticos e legais que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), debruçamo-nos em dois meios distintos de divulgação e sistematização das pesquisas acadêmicas: no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2001 a 2012 e nos Anais dos IV e V Seminários Nacionais de Pesquisa em Educação Especial – SNPEE (2008-2009).

Inicialmente, foi realizado o mapeamento das pesquisas no Portal de Teses e Dissertações da CAPES sobre a formação continuada em geral, o que nos levou a 118 diferentes pesquisas. Após a leitura analítica dos trabalhos encontrados em busca de investigações que se relacionassem mais intimamente com a temática discutida, chegamos a um total de 20 produções.³

Propomos a aproximação entre as investigações com base nos seguintes eixos:

a) políticas de formação continuada docente – Vieira (2010), Matos (2011), Oliveira (2012), Oliveira (2002), Silva (2008), Silva (2010), Fernandes (2011), Lehmkuhl (2011), Leitão (2008);

b) pressupostos teórico-metodológicos sobre a formação continuada docente – Ivanovici (2005), Dal Forno (2005), Nascimento (2008), Souza (2008), Ribeiro (2008), Machado (2009), Queiroz Jr. (2010), Leite (2007), Martins (2010).

Vieira (2010) analisa como a formação continuada ofertada para escolas públicas da rede estadual do Pará contribui para a prática pedagógica desses docentes no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Segundo o autor, as professoras puderam repensar suas práticas de maneira reflexiva.

O estudo de Matos (2011) buscou compreender a política de formação de professores proposta no âmbito do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC–Brasil). Para a autora, a formação docente deve buscar conhecimento teórico, para que assim possa influenciar o trabalho dos professores. Assim como Matos (2011), Oliveira (2012) também analisa as iniciativas de formação continuada promovidas pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, buscando perceber que visão os profissionais que participam dessas formações têm sobre as mesmas. Para a autora, os professores compreendem que, por meio dessas formações prevalece a percepção do professor como alguém que reproduz receitas prontas.

³ Entre as produções destacadas, algumas coincidem com o levantamento feito nos Anais dos IV e V SNPEE, e por isso não serão aqui repetidas.

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

Oliveira (2002) tratou sobre a educação inclusiva e a informática educativa. A autora realiza seu estudo com base na análise de um curso de formação continuada em informática educativa para professores de alunos com deficiência. Em conclusão, a estudiosa afirmou que os professores adquiriram poucos conhecimentos sobre a inclusão escolar, e portanto é necessário maior investimento por parte dos cursos de formação continuada em ações que priorizem a prática na formação do professor.

Silva (2008) questionou sobre qual a influência dos processos de formação continuada oferecidos pela SEDUC–MT para o aprendizado da docência de professores de educação especial que atuam em salas de recursos. Conforme a autora, as professoras indicam que a formação continuada oferecida pela SEDUC–MT e a vivência em sala de aula são os principais constituintes de suas aprendizagens para a docência.

Silva (2010) analisou as contribuições oportunizadas pelo curso Formação Continuada de Professores para o Atendimento de Alunos com Deficiência Mental (EAD) aos professores que realizaram a formação para reflexão sobre a transformação dos seus conhecimentos acerca da inclusão escolar. A autora afirma que houve modificação e ampliação dos conhecimentos por parte dos docentes em decorrência do curso, bem como a mudança de postura por parte dos cursistas frente à diversidade. Além disso, o curso, de modalidade EAD, realizou a inclusão digital dos participantes.

O estudo realizado por Fernandes (2011) avaliou o Curso de Formação de Professores do CIEP 179 – Professor Cláudio Gama/São João de Meriti/RJ. A discussão central tratou da educação inclusiva com vistas a combater a exclusão escolar e das possibilidades oferecidas pela formação do professor para a prática da inclusão escolar de pessoas com deficiência. As conclusões da presente investigação destacam a utilização de dispositivos como a adaptação curricular, entre outros.

Lehmkuhl (2011) analisou a formação continuada para educação especial oferecida no âmbito da Fundação Catarinense de Educação Especial–FCEE entre os anos de 2005 e 2009. Para o autor, a maioria dos cursos foram oferecidos para as instituições especializadas em educação especial, e focavam as deficiências e os recursos do ensino–aprendizagem.. Também foram oferecidos cursos aos professores da rede regular de ensino, pautados nos princípios que fundamentam a educação inclusiva. Entretanto, segundo o autor foi possível perceber que os cursos baseavam-se ainda nas vertentes médico–pedagógica e psicopedagógica.

A pesquisa desenvolvida por Leitão (2008) em municípios do Espírito Santo envolveu 17 professores, e buscou compreender quais aspectos foram relevantes na constituição dos mesmos como professores de educação especial. A autora conclui que a graduação e as condições sociais e históricas de vida desse docente são aspectos que influenciam no percurso formativo docente.. Além disso, segundo os professores envolvidos na pesquisa, são também pontos importantes a vivência e a experiência propiciadas pelo cotidiano escolar.

Os trabalhos seguintes, que se aproximam quanto à discussão das perspectivas teóricas e metodológicas que deverão subsidiar as ações de formação continuada docentes, destacaram os conhecimentos que devem ser considerados docentes necessários para implementar os processos inclusivos.

As pesquisas de Ivanovici (2005) e Dal Forno (2005) são bastante próximas. Ambas analisaram os saberes que devem constituir a formação que direcione a uma reflexão sobre saberes que devem constituir a formação continuada dos professores de alunos com deficiência. Para Dal Forno (2005), a partir da investigação realizada com professores no município de Santa Maria – RS foi possível perceber que os docentes constroem seus saberes na vivência, com base na prática e nas experiências em sala de aula, o que contribui para a percepção da escola como espaço potencial na formação de professores e da temporalidade como elemento que influencia essa relação.

Nascimento (2008) investigou a representação de professores na formação continuada em educação especial. Para tanto, toma como referência duas escolas públicas do município de Macapá – AP. A autora apontou a insatisfação das professoras com as formações continuadas oferecidas, pois em sua maioria conteúdos tratados são predefinidos e descontextualizados.

Souza (2008) buscou refletir a respeito da proposta de formação continuada do professor em parceria com a equipe interdisciplinar da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo (1996-2003). A pesquisa, desenvolvida junto aos professores que participaram dessa ação e que atuavam na educação especial, buscava identificar, entre outras questões, qual a influência da formação continuada em suas práticas pedagógicas.

Ribeiro (2008) analisou a percepção dos professores sobre a escola como espaço de formação continuada. Para tanto, toma como desafio a inclusão escolar em uma escola municipal da cidade de São Pedro do Sul – RS. Segundo a autora, os professores ainda percebem como formação continuada as palestras trazidas por gestores. Para que essa

percepção fosse modificada e os professores passassem a perceber a escola como um possível espaço de formação, era necessário um trabalho coletivo entre o corpo docente da escola, de forma que haja investimento no trabalho em equipe.

Na investigação desenvolvida por Machado (2009), é proposta uma reflexão acerca dos saberes constituídos com base nas práticas pedagógicas de professoras do município de Montenegro – RS, buscando responder quais são e como podem ser constituídos esses saberes para a inclusão de alunos com deficiência. A pesquisadora afirmou ser importante desenvolver processos de formação continuada, e indicou que a escola é um possível espaço de formação.

A pesquisa de Queiroz Jr. (2010) foi realizada na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo (SP). O autor analisou como os professores especializados em deficiência intelectual percebem as questões referentes à sua formação continuada, e investigou as iniciativas de formação continuada oferecidas pela rede municipal. Os professores apontam a necessidade de formações que relacionem teoria e prática, bem como indicam a falta de uma formação abrangente, tendo em vista que hoje é diverso o alunado presente nas salas de recursos multifuncionais. Segundo o autor, é necessário que a Secretaria Municipal de Educação desenvolva um plano de formação consistente e coerente com suas ações e concepções.

Leite (2007) investigou, no contexto da rede municipal de Fortaleza (CE), quais as necessidades formativas apresentadas por professores de sala de aula regular que atuam junto a alunos com deficiência. De acordo com a autora, os professores afirmam sentir-se despreparados para promover a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula regular, tendo em vista que nem a formação inicial nem a continuada ofereceram subsídios que articulem a teoria à prática.

Martins (2010) investigou quais são as características, a formação e as “concepções desejáveis” em professores que atuam junto a alunos com altas habilidades/superdotação, em uma cidade próxima ao Distrito Federal. Para esses docentes, a formação deve ser específica e continuada. Quanto ao perfil docente, foram percebidas tanto características emocionais e sociais, quanto profissionais. A autora também percebeu que grande parte dos docentes possui algumas ideias equivocadas em relação às especificidades dessa tipologia de sujeitos.

Também elegemos para a análise documental algumas publicações decorrentes dos Seminários Nacionais de Pesquisa em Educação Especial. Consideramos que o referido

material sistematiza com potência narrativa os direcionamentos e as movimentações da reflexão sobre a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, haja vista a sua constituição como um lugar de discussão plural, agregando diferentes grupos de pesquisa de todas as regiões do país, em um recorte temporal expressivo (2005–2011).

Dada as limitações impostas por este artigo, elegemos como base para o estudo exploratório as produções dos anais relativos aos seminários realizados em dois anos consecutivos (2008 e 2009), por identificarmos a significativa presença da discussão da formação continuada, compondo-se como eixo temático das mesas de trabalho, no IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial intitulado *Conhecimento e Margens*⁴ (2008), e como temática central do V Seminário de Pesquisa em Educação Especial intitulado “Formação de professores em foco”⁵.

A importância dessa opção [a escolha pela temática de formação de professores] é facilmente percebida quando consideramos: as mudanças de perspectiva que caracterizam a educação especial contemporânea, as novas exigências em termos de saberes profissionais docentes e as incertezas sobre os espaços formativos previstos ou recomendáveis para a formação na área da educação especial. (V SPNEE, 2009, Apresentação).

Entre os trabalhos, após a leitura apreciativa de todo o material, selecionamos 10 produções que consideramos articuladas à reflexão que estamos propondo nesse estudo. Entre a temática da formação continuada docente, propomos a aproximação entre os estudos com base nos seguintes eixos: Políticas de Formação Continuada Docente (LORETO, 2008; BRIDI, 2009; BOROWSKY, 2009; FRANÇA, 2008; OLIVEIRA, 2009); Pressupostos teórico–metodológicos sobre a formação continuada docente (ROSEK, 2008; ROSEK, 2009; BRIZOLLA, 2009; DUEK, 2009; JESUS e PANTALEÃO, 2009).

No primeiro eixo destacado, Políticas de Formação Continuada Docente, os trabalhos das autoras Bridi (2009) e Borowsky (2009) convergiram na análise de programas de formação continuada de iniciativa federal. As demais autoras destacadas analisam políticas públicas de formação continuada em redes municipais distintas no cenário brasileiro.

⁴ O IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: *Conhecimento e margens* foi organizado pelos grupos de pesquisa da UFRGS UFES e UFSCAR (Gramado-RS, 2008), coordenados pelos professores Claudio Roberto Baptista; Denise Meirelles de Jesus e Kátia Caiado, respectivamente. Congregou 18 Grupos de Pesquisa em Educação de diferentes regiões do país, na discussão em torno de 08 mesas temáticas e 06 sessões temáticas discentes.

⁵ O V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: *formação de professores em foco* manteve a mesmas universidades e grupos de coordenação do seminário anterior. Foi realizado em São Paulo-SP (2009) e reuniu 19 Grupos de Pesquisa em Educação de diferentes regiões do país, em torno de seis painéis temáticos e seis sessões discentes.

Bridi (2009) analisou a experiência do município de Santa Maria – RS, como polo do Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito para a Diversidade.⁶ Especificamente foi analisado o Curso de Formação Continuada sobre o Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria em parceria com a Universidade Aberta do Brasil/Ministério da Educação (UAB/MEC), em sua segunda edição, subsidiando uma abrangência bastante ampla de professores em atuação nas escolas públicas. A autora assume uma posição cautelosa com a oferta da formação continuada na modalidade da Educação a Distância, e destaca a necessidade de estudos que investiguem as características dessa formação e as mudanças provocadas no interior das escolas e das redes de ensino.

Borowsky (2009) investigou os materiais impressos do curso de formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), problematizando quais as bases epistemológicas que sustentam as propostas de formação continuada do MEC para professores da educação especial. Baseando-se na análise documental, a autora entende que o material tende a direcionar a compreensão do AEE como práticas instrumentalistas, e que há pouca referência sobre pesquisas que tratam do conteúdo ensinado em determinada formação, as perspectivas teóricas de determinado curso e o que se objetiva socialmente com ele.

Loreto (2008) centrou sua investigação nas políticas de formação continuada realizadas no município da Serra–ES. O autor critica as análises centradas nos fazeres de cunho essencialmente instrumentalista por parte do professor do atendimento educacional especializado, e centra sua discussão na necessidade de articular a proposta dos cursos com o cotidiano escolar.

França (2008) apresentou uma reflexão acerca da política inclusiva no município de Cariacica–ES, e do trabalho do profissional especializado e sua importância para a implementação de uma proposta inclusiva. Assim, partimos do pressuposto de que analisar o trabalho do professor de educação especial no cotidiano escolar é compreender as relações concretas de vida que acontecem nas práticas discursivas. A autora fundamenta sua investigação na perspectiva histórico–cultural, a qual possibilita compreender esse sujeito professor em seu processo de constituição profissional em relação às vivências em sociedade.

A pesquisa de Oliveira (2009) analisou a política inclusiva no estado do Pará, abrangendo oito redes municipais de ensino desse estado. O estudo investiga as estratégias

⁶ O referido programa inicia em 2003 e continua em vigor, embora com formato mais amplo no que tange às temáticas da diversidade.

Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013

diferenciadas de formação continuada realizadas pelas redes, e aponta a necessidade de superar o dualismo entre saberes e fazeres. Para a autora, a educação inclusiva indica a necessidade de uma formação docente mais abrangente, envolvendo os aspectos psicossociais, éticos e políticos da educação, além dos saberes específicos voltados às singularidades e necessidades individuais dos sujeitos.

Encontramos afinidades teóricas entre o trabalho de Brizolla (2008), de Jesus e Pantaleão (2009) e Duek (2009), no que tange à compreensão do trabalho cooperativo no cotidiano escolar, como matriz epistemológica propulsora dos processos formativos.

Brizola (2009) põe em evidência a fragilidade do sistema escolar, mediante uma das atribuições do professor especializado: o trabalho cooperativo com o ensino comum. Conforme a autora, nos espaços escolares são facilmente encontradas as práticas pedagógicas em espaços de atendimento educacional especializado totalmente desvinculadas dos objetivos do trabalho e do currículo da escola. A autora parte da premissa de que para haver a cooperação entre os professores especializados e do ensino comum faz-se necessária a mobilização pela formação docente permanente e progressiva, no que se refere às políticas de formação inicial e continuada. Além disso, constituem-se como elemento mobilizador da reflexão crítica sobre os processos de escolarização dos alunos com deficiência.

Duek (2009) propõe a valorização do cotidiano de trabalho como espaço de aprendizagem docente, tendo a prática pedagógica como eixo central. Sua investigação baseou-se em estudos de caso de ensino realizados com um grupo de docentes em atuação em uma escola da rede municipal de ensino de Natal-RN. Para a autora, os casos de ensino apresentam potencial formativo e contribuíram para a aprendizagem docente por meio da experiência e da reflexão individual e coletiva.

Jesus e Pantaleão (2009) tomaram como objeto de análise a multiplicidade de dispositivos de especializados existentes dentro da rede estadual do Espírito Santo. Os autores propõem que a formação docente, em seus dois tempos, inicial e continuada, possa ocorrer de forma articulada e imbricada; priorizam a reflexão sobre as práticas realizadas no cotidiano, bem como apontam para os possíveis nos cenários de complexidade que fazem parte da referida rede; e destacam a necessidade de rompermos com a dicotomia entre educação geral e educação especial, pois esse olhar traz implicações nos processos formativos.

As investigações de Rosek (2008; 2009) também contribuem para pensar as perspectivas teóricas e metodológicas da formação continuada docente. A autora baseia sua

investigação nas histórias de vida docentes, a partir do método biográfico. A autora menciona as pesquisas de Nóvoa, destacando que para o autor esse método tem duas funções: a investigação e a formação como eixos fundamentais. A formação é tomada como uma atividade fundamental na construção de si próprio e como uma maneira de ter acesso aos conhecimentos produzidos pelos professores no âmbito da prática.

No segundo eixo proposto acerca dos conhecimentos necessários para a docência especializada em Educação Especial, os pesquisadores destacam que esses conhecimentos são de deriva pedagógica.

Martins (2008) instiga-nos a pensar sobre o paradigma tradicional vigente da produção de conhecimentos, que mobilizou por muito tempo os fazeres profissionais docentes, um paradigma baseado na ideia de acúmulo de saberes para aplicação futura, na prática, e na hierarquização na produção do conhecimento, que separava a teoria e a prática. Conforme a autora, os processos formativos dos professores requerem mudanças significativas, visando construir respostas à complexidade de situações presentes na realidade escolar e na sociedade. Destaca que esses saberes são pedagógicos, a fim de que possa realizar uma avaliação crítica das necessidades dos educandos e atuar mediante a complexidade inerente ao fazeres docentes.

A sistematização elaborada nos permite perceber que a temática de formação continuada de professores tem mobilizado a produção acadêmica em todo o território nacional. Tal mobilização demonstra que as ações de formação continuada têm ocorrido prioritariamente nas redes municipais de ensino, o que também pode ser apontado como um dos reflexos do Programa Nacional de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que desde 2003 organiza-se com base na gestão dos municípios em regiões e polos.

As pesquisas em sua maioria apontam para que as ações de formação continuada não se organizem de modo puramente instrumental. Nesse sentido, é preciso que a reflexão seja fundamentada no cotidiano escolar e na escola, como lócus de formação. Ainda prevalece a organização de cursos com enfoque clínico e em práticas empobrecedoras, tais como a adaptação curricular; algumas abordagens defendem o perfil pautado em uma formação especialista – ou seja, aquela que forma o docente com base em conhecimentos direcionados apenas para uma deficiência –, mas a maioria das pesquisas coloca-se em favor de uma formação generalista, que se pauta prioritariamente no conhecimento pedagógico. Além disso,

o trabalho cooperativo e colaborativo também é apontado como uma estratégia da formação continuada, para que esta possa ocorrer de modo permanente no espaço escolar.

3 EM FOCO O PERFIL ACADÊMICO DOCENTE

A falta de formação docente tem sido continuamente um discurso disseminado na escola, sendo inclusive reiterado em algumas das produções acadêmicas apresentadas no corpo desse texto. Mediante essa sinalização, com base na experiência como tutora em Educação a Distância (EAD) de uma das autoras desse texto, analisamos os perfis de formação acadêmica dos professores em curso, buscando identificar o seu histórico acadêmico. A ação em questão tratou-se do Curso de Formação de Professores em Tecnologias de Informação e Comunicação Acessíveis em nível de aperfeiçoamento; seu público-alvo são os professores da educação básica da rede pública de ensino, que atuam no AEE.

A formação contempla uma carga horária 180 horas, organizada integralmente na modalidade da Educação a Distância, via internet, a partir do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Teledu;⁷ seu foco é a Tecnologia Assistiva (TA) como área de conhecimento. A promoção do curso está a cargo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o apoio do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

A estrutura curricular do curso organiza-se em seis módulos, que contemplam conteúdos direcionados às tecnologias digitais acessíveis e às suas interfaces com a escola por meio da apropriação técnico-pedagógica (SANTAROSA, 2010), e convergem para a apropriação das tecnologias com ênfase na abordagem pedagógica e na aplicabilidade educativa por meio da relação permanente entre teoria e prática. Como estratégia de pesquisa, analisaram-se os perfis dos cursistas publicados por eles próprios como uma atividade do curso, na ferramenta “Perfil” do Teleduc.

⁷ Teleduc é um ambiente virtual de aprendizagem que possibilita a interação dos cursistas e formadores, por meio de diferentes ferramentas de comunicação, sendo amplamente utilizado em cursos de EAD.

Toma-se para análise os perfis dos 15 professores que concluíram o curso na turma⁸ analisada. Neste grupo, todos possuem formação em nível de graduação, e oito professores descrevem ter formação em nível de pós-graduação, e inclusive mais de uma especialização.

Trabalho no AEE há dois anos, sou intérprete de Libras mas não estou atuando este ano. Sou professora com especialização em psicopedagogia e cursos de extensão e aperfeiçoamento na área de Educação Inclusiva, TGD, Deficiência Intelectual, Grafia Braille e Comunicação Alternativa. (Cursista de Santo Antonio do Monte, MG)

“Possuo formação em Pedagogia com habilitação em DM e pós em Psicopedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva. (Cursista, São José dos Campos, SP)”. Entre os professores que não manifestam ter formação de pós-graduação, é possível ler em seus perfis a sua busca constante por aperfeiçoamento, por meio de cursos permanentes: “Gosto muito de trabalhar na área de educação especial, motivo pelo qual estou sempre em busca de aperfeiçoamento e novos conhecimentos. (Cursista de Piracema, MG)”.

Trabalho em sala de recursos multifuncional de uma escola estadual há 2 anos, adoro fazer cursos na área da educação, pois acredito que só através de muito conhecimento é que podemos proporcionar uma educação inclusiva de qualidade. (Cursista de Turmalina, MG)

Entre os cursistas, inclusive muitos deles manifestam estar cursando atividades de extensão em EAD simultâneas, demonstrando a busca permanente por conhecimentos e o acesso possibilitado pelas políticas de formação em EAD à formação continuada de professores. As sinalizações a partir dos perfis, embora não tenham caráter conclusivo, levam-nos a questionar se o discurso, de que os professores não possuem formação para atuar com os processos inclusivos, mantém-se, haja vista a evidente qualificação desses docentes. Torna-se, pois, necessária a reflexão sobre as seguintes questões. Quais são os conhecimentos necessários para os professores especialistas em Educação Especial? Que conhecimentos caracterizam o fazer docente nos processos inclusivos? A partir de que modos de conhecer?

4 PARA SEGUIR REFLETINDO

Ao longo deste estudo procuramos discutir indícios que evidenciassem possíveis respostas à questão proposta sobre a relação entre o conhecimento e a formação continuada

⁸ A turma em questão fez parte da edição 2012/2 do curso, no qual havia 30 turmas, totalizando a matrícula inicial de 900 cursistas.

docente na área da Educação Especial. Entendemos que, embora seja uma pergunta com a qual devemos seguir dialogando, é possível afirmar que formação continuada docente se constitui pela reflexão das práticas pedagógicas.

Compreendemos a necessidade de que esse percurso seja eminentemente de deriva pedagógica, privilegiando uma discussão de cunho generalista sobre os processos escolares. Segundo Garcia (2011, p. 68), o professor de Educação Especial de cunho generalista “estaria mais inclinado ao debate pedagógico, portanto, mais próximo da escola regular, das dinâmicas curriculares, dos processos educativos comuns e, com isso, de uma tarefa de articulação mais pedagógica do que intervenção clínica”. Desta forma, ao apostarmos em uma formação que prioriza o conhecimento pedagógico em detrimento de conhecimentos específicos, estaremos investindo na constituição de um docente reflexivo, que diante de desafios surgidos saberá buscar subsídios e alternativas para superá-los, e possa tecer a análise crítica sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Na continuidade destas ponderações, pensamos que a profissionalização docente exige novos modos de conhecer na relação de produção do conhecimento, a fim de provocar a reflexão pedagógica da forma como trata Meirieu (2005). O autor (2005, p. 149) discute o conceito de “reflexão pedagógica”, como um processo composto por quatro etapas. (1) Deve-se assumir um desafio, como fez Itard ao decidir apostar na educação de Victor de l’Aveyron. (2) É necessário reunir aporte teórico para utilizá-lo como base para a reflexão. (3) É preciso fazer um levantamento sobre quais são as contradições que permeiam a educação a partir da singularidade de cada caso. (4) Por fim, é necessário criar maneiras que possibilitem superar as contradições e os desafios, como fez Itard, ao criar ferramentas pedagógicas com o intuito de que Victor aprendesse por si mesmo. Meirieu (2005) alerta ainda que tal processo não é constituído linearmente, ou seja, ocorre de forma não definitiva.

Entendemos que a busca por novos modos de conhecer capazes de estabelecer um olhar de reinvenção docente é possibilitado pelo trabalho colaborativo, como estratégia formativa ou de intervenção nos cotidianos escolares. Jesus (2006, p. 98) aponta para a importância de percebermos que o professor não pode trabalhar sozinho, pois a “escola deve organizar-se de forma a criar condições de reflexividade – crítica individuais e coletivas (2006, p.104),” de forma que se desenvolva um trabalho colaborativo.

Também pensamos o trabalho docente colaborativo como a mola desencadeadora dos processos de consolidação dos princípios da Educação Inclusiva, à medida que cria as

condições para a articulação necessária entre o professor do ensino comum e do AEE diante da escolarização dos sujeitos com deficiência. Para Baptista (2011, p. 65), “as atribuições que implicam em articulações/conexões entre o docente do ensino especializado e do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos”.

No curso em foco nesse estudo, foi possível perceber com base nos perfis que os professores possuem formação profissional, não se sustentando o argumento do despreparo acadêmico docente para o investimento na escolarização das pessoas com deficiência no ensino regular. Parece-nos importante ressaltar que a ênfase na qualificação docente encontrada nos perfis deste grupo de professores não é um dado isolado. A experiência profissional de uma das autoras do texto na rede pública estadual de ensino do RS tem apontado para esse aparente paradoxo: professores com expressiva formação profissional considerando-se despreparados para o que se distancia da suposta normalidade.

Embora não tenha sido o objetivo central do estudo investigar sobre a organização curricular do referido curso, a experiência e o envolvimento com o curso permite afirmar que a proposta do mesmo contempla a articulação entre a teoria e a prática cotidiana escolar, desafiando os professores a refletirem os conhecimentos em seus contextos. Os apontamentos da literatura acadêmica, entretanto, manifestam que prevalecem os modos de conhecer instrumentalistas e desconexos da reflexão no espaço escolar; esses modos estabelecem critérios investigativos frágeis para a construção de uma cultura docente em que o “despreparo” e a incompletude sejam tomados como características inerentes à dinâmica de conhecer e aprender, e logo podem ser considerados elementos capazes de provocar movimentos, em vez da estagnação.

Nas palavras de Meirieu (2006, p.44), “formar-se em formação inicial e continuada não significa outra coisa: pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas situações de aprendizagem.”. Nesse sentido, é necessário que se aposte em processos formativos que valorizem a constituição do docente reflexivo, entendendo que a dinamicidade da vida e dos processos escolares tecidos no cotidiano da escola (re)posicionam diariamente a nossa necessidade de “formar-se”.

Referências

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e Educação Especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 59-76, 2011.

BOROWSKY, F. Formação de professores na política de educação inclusiva: análise do curso de aperfeiçoamento de professores para o AEE V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação docente em foco. **Anais...** UFRGS; UFES; UFSCAR, SP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2009.

BRIDI, F. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimentos & margens. **Anais...** UFRGS; UFES, Gramado, RS; 2009.

BRIZOLLA, F. Para além da formação inicial ou continuada, a form(a)ção permanente: o trabalho docente cooperativo como oportunidade para a formação docente dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais. **Anais...** V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação docente em foco. UFRGS; UFES; UFSCAR, SP, 2009.

DAL FORNO, Josiane Pozzatti. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva**: um estudo dos processos de formação e autoformação. 2005. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. 2005.

DUEK, V. **Formação de professores e educação inclusiva**: uma experiência com casos de ensino. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação docente em foco. **Anais...** UFRGS; UFES; UFSCAR, SP, 2009.

FERNANDES, Keilla de Oliveira. **Educação Inclusiva**: as experiências do curso de formação de professores do CIEP179 – Professor Cláudio Gama/ São João de Meriti/ RJ. 2011. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Univerisdade Federal Fluminense. 2011.

FRANÇA. M. G. O trabalho do professor da educação especial como política pública no município de Cariacica. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimentos & margens **Anais...** UFRGS; UFES, Gramado, RS, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000**: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.

IVANOVICI, Anne. **Formação contínua de professores**: algumas necessidades decorrentes da inclusão. 2005. 145 p. Dissertação – Universidade Braz Cubas. 2005.

JESUS, D. M; PANTALEÃO, E. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada dos profissionais da educação V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação docente em foco. **Anais...** UFRGS; UFES; UFSCAR, SP, 2009.

JESUS, D. M. **Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa ação-colaborativa**. In: BAPTISTA, C. (org.) *Inclusão e escolarização múltiplas perspectivas*. POA: Mediação, 2006, p.95-106.

LEHMKUHL, Marcia de Souza. **Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina**: as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 2011. 292p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

LEITÃO, Maria Elisa Bittencourt. **Professores que atuam na educação especial**: trajetórias de vida e de formação acadêmica. 2008. 146 p. Dissertação (Mestrado com ênfase em Educação Especial) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. 2008.

LEITE, Débora Lucia Lima. **Qualificar para a diversidade**: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva. 2007. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2007.

LORETO, S. S. **Formação continuada de professores**: uma ação política no município da Serra na perspectiva inclusiva IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimentos & margens. *Anais...* UFRGS; UFES, Gramado, RS; 2008.

MACHADO, Glae Correa. **Caminhos para a educação inclusiva**: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência dos professores do município de Montenegro/RS. 2009. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2009.

MARTINS, Lúcia. Formação continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimentos & margens *Anais...* UFRGS; UFES, Gramado, RS, 2008.

MARTINS, Alexandra da Costa Souza. **Características desejáveis em professores de alunos com Altas Habilidades/ Superdotação**. 2010. 62 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. 2010.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **A educação especial e a formação de professores proposta pelo programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”**. 2011. 153p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. 2011.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **O cotidiano da Escola e da Sala de Aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO, Simone do Socorro Freitas do. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em educação especial**. 2008. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. 2008.

OLIVEIRA, Andréa Duarte de. **Condições de formação continuada do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. 2012. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2012.

OLIVEIRA, I. A. **Um olhar sobre a Educação Inclusiva e a formação continuada docente**. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação docente em foco. **Anais...** UFRGS; UFES; UFSCAR, SP, 2009.

OLIVEIRA, Silvia Sales de. **Formação continuada de professores e informática educativa na escola inclusiva**. 2002. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. 2002.

QUEIROZ JR., Edison de. **Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas**. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2010.

RIBEIRO, Ana Claudia de Freitas. **A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte**. 2008. 68p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. 2008.

ROSEK, M. As histórias de vida e a formação de professores. IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: conhecimentos & margens **Anais...** UFRGS; UFES, Gramado, RS; 2008.

_____. Percursos de formação – uma perspectiva de formação docente. V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação docente em foco. **Anais...** UFRGS; UFES; UFSCAR, SP, 2009.

SANTAROSA, Lucila (Org.) **Tecnologias Digitais Acessíveis**. Porto Alegre, JSM Comunicação, 2010.

SILVA, Sérgio Carlos da. **Educação especial: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos**. 2008. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso. 2008.

SILVA, Tarciana Angelica Lopes. **Educação Inclusiva e formação continuada de professores através da EAD: A experiência da UFAL**. 2010. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. 2010.

SOUZA, Tanya Cecilia Bottas de Oliveira e. **Análise de uma proposta de formação continuada de professores no contexto da diversidade**. 2008. 318p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. 2008.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do programa conhecer para acolher para a prática pedagógica inclusiva**. 2010. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. 2010.