

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS FOR SPECIAL EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Adriana de Freitas¹

RESUMO: O artigo apresenta a análise de um curso sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tem como objetivo identificar suas limitações e contribuições para a formação contínua dos professores da rede de ensino de um município do litoral norte de Santa Catarina. A pesquisa foi desenvolvida segundo a abordagem qualitativa, utilizando como metodologia os princípios da avaliação de programas proposta por Saul (1994). Os dados foram coletados por meio de observação participante e questionários. Identifica-se a importância de considerar os conhecimentos já construídos pelos professores acerca do processo de inclusão, devido à necessidade de articulação entre teoria e prática. As propostas apresentadas no curso demonstraram que as metodologias de ensino disponíveis ainda não atendem às expectativas dos professores. A formação para a educação inclusiva precisa estar vinculada ao projeto pedagógico e às dificuldades vivenciadas para que a aprendizagem dos alunos com deficiência possa ser efetivada pelos professores das classes regulares.

PALAVRAS-CHAVE: *Formação contínua de professores. Educação Especial. Prática pedagógica.*

ABSTRACT: *This article presents an analysis of a course on special education within a perspective of inclusion. It aims to identify its limitations, and its contributions for continuing teachers' training of public education in a town on the north coast of Santa Catarina. The research was developed according to the qualitative approach, using as methodology the principles of programs evaluation proposed by Saul (1994). The data were collected through participant observation and questionnaires. It identifies the importance of the knowledge already constructed by the teachers on the process of inclusion, in view of the need for articulation between theory and practice. The proposals presented on the course demonstrate that the teaching methods currently in use do not meet the expectations of teachers. Training for inclusive education needs to be linked to the pedagogical project and the difficulties experienced, so that the learning of students with deficiency can be made effective by teachers of regular classes.*

KEYWORDS: *Continuing training of Teachers. Special education. Pedagogical practice.*

1 INTRODUÇÃO

A intensa produção de informações na sociedade globalizada e as novas exigências atribuídas à escola na atualidade têm conferido destaque à formação inicial e contínua² de professores.

1 Mestra em Educação (UNIVALI). E-mail: adrianarain@univali.br

2 Segundo Fusari (1998), entende-se por formação inicial o percurso que vai desde o ingresso na escola até sua finalização, processo no qual se espera que o docente obtenha habilitação legal e técnica para a atuação profissional. Já a formação continuada, para Nascimento (2003), se refere às atividades de formação do professor que atua em instituições de ensino, como os cursos de especialização e extensão e/ou as ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Neste artigo, adotou-se o termo formação contínua considerando-se que a formação tem começo, mas não tem fim, pois o exercício profissional é continuidade da formação inicial. A formação docente é um *continuum*, em permanente desenvolvimento, considerando-se os fatores pessoais e profissionais (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999).

Nesse contexto, a formação docente, considerada o eixo central para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, tem sido alvo de estudos que destacam os fatores intervenientes no desenvolvimento da profissão e, conseqüentemente, na educação escolar, sejam eles de ordem pessoal, institucional e/ou profissional.

Nessa direção e considerando-se as condições cada vez mais adversas enfrentadas pelos professores em sua atividade profissional, assim como a desvalorização de sua imagem social, paradoxalmente, são atribuídas aos docentes novas responsabilidades advindas do processo de universalização do ensino (SILVA, 2003).

Em face dos desafios impostos aos professores, a formação contínua adquire cada vez mais sentido, seja para os docentes que veem nessa modalidade de formação a possibilidade de minimizar as dificuldades vivenciadas na profissão; seja pela administração dos sistemas de ensino que vislumbra na formação contínua a via para a implementação de políticas e/ou a obtenção de indicadores que expressem a qualidade de ensino determinada na legislação em vigência no país.

Nesse contexto, a rede municipal de ensino, na qual exerço minhas atividades profissionais como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, tem desenvolvido ações de formação contínua para os professores. Todavia, essas ações nem sempre contemplam as problemáticas do cotidiano escolar, o que evidencia certo distanciamento entre as propostas apresentadas e a realidade das escolas.

Desse modo, evidencia-se a pertinência de avaliar as ações de formação contínua, tendo em vista que resultados de estudos indicam (FUSARI, 1999), por um lado, o crescimento da oferta; por outro, problemas quanto ao diagnóstico das necessidades de formação, desarticulação entre as ações e as modalidades utilizadas. Esses estudos apontam, ainda, problemas referentes aos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação das atividades de formação, somados à descontinuidade das ações e à ausência ou inadequação na gestão de recursos públicos destinados a tal atividade.

Considerando-se as propostas advindas dos movimentos de inclusão social e educacional e, nessa direção, as determinações legais para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, evidenciou-se a necessidade de investigar como a formação contínua de professores vem sendo delineada, a fim de aprimorar práticas docentes de inclusão para garantir não somente o acesso, mas efetivar a aprendizagem desses alunos.

Assim sendo, para desenvolver a pesquisa³ que investigou a política de formação contínua de professores de uma rede municipal de ensino do litoral norte de Santa Catarina⁴, optou-se pela realização da observação participante em um Curso de Educação Especial oferecido aos professores.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com a perspectiva da abordagem qualitativa, segundo os fundamentos da pesquisa avaliativa de um programa, desenvolvida por Saul (1994)⁵. Esses princípios fundamentaram o *design* metodológico que se configurou em três momentos articulados entre si: a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. Para a obtenção dos dados necessários, optou-se pela análise documental, observação participante em dois cursos, aplicação de questionários com uma amostragem dos professores do ensino fundamental e entrevista com a Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

Neste artigo, serão apresentadas as análises relativas à observação participante no Curso de Educação Especial, bem como análises elaboradas, valendo-se dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários com uma amostra de 54 professores, que atuaram na rede de ensino nos anos de 2003 a 2005 (10,5% dos docentes deste nível de ensino). Dessa forma, o artigo pretende analisar o conteúdo e a forma do Curso de Educação Especial, assim como suas limitações e contribuições para o processo de formação contínua dos professores da rede municipal de ensino.

3 São apresentadas, neste artigo, as análises parciais da Dissertação de Mestrado concluída em dezembro de 2006, sob a orientação da Professora Doutora Amândia Maria de Borba.

4 A rede de ensino pesquisada não será identificada por motivos éticos.

5 Saul (1994) desenvolveu o processo de "avaliação emancipatória" para avaliar o Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da PUC/SP nos anos de 1980.

Para tanto, apresenta-se um breve panorama da política de inclusão escolar em vigência nos últimos anos no país, seguido das análises oriundas da observação participante no Curso de Educação Especial, relacionadas às informações obtidas com os professores por meio da aplicação de questionários, apresentando algumas possibilidades para a superação das dificuldades identificadas.

2 O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: ENTRE AS DETERMINAÇÕES LEGAIS, AS PRÁTICAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No contexto das reformas educacionais empreendidas nos anos 90, políticas destinadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais⁶ nos sistemas de ensino do país foram sendo delineadas, em decorrência do movimento mundial de inclusão social. Esse movimento, legalmente demarcado pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, foi reiterado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, que resultou em propostas voltadas para a garantia do direito à educação para todas as pessoas.

A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, em 1994, aprovou o documento Declaração de Salamanca que enfatiza a importância de se garantir a educação nos sistemas regulares para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Em consonância com o movimento mundial de inclusão, a Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à igualdade (art. 5º) e estabeleceu o direito à educação para todos como dever do Estado e da família (art. 205), e “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” se constitui em um dos princípios do ensino (art. 206, inc. I).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996) em seus artigos 58 e 59 define a educação especial como modalidade de ensino destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, cabendo aos sistemas de ensino assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração⁷ desses educandos nas classes comuns” (art. 59, inc. III).

A emergência de se promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas regulares de ensino foi alvo de regulamentações em âmbito nacional. O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001), além de apresentar o panorama da educação especial e inclusiva no país, estabeleceu suas diretrizes e metas.

Dentre as diretrizes para a educação especial, o Plano enfatiza a importância de que os professores, pessoal técnico, administrativo e auxiliar sejam adequadamente preparados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Como uma das metas, o Plano determina que sejam oferecidos cursos sobre o atendimento desses alunos para os professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental.

No mesmo ano de promulgação do PNE, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), com o propósito de regulamentar as determinações expressas na LDBEN/96. Em seu artigo 18, a Resolução determina que os sistemas de ensino devam estabelecer normas para o funcionamento

6 De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento”, “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais”, como também os que apresentam “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem” (art. 5º, inc. I, II, III).

7 O termo integração, utilizado na LDBEN/96 remete à perspectiva de que é dever do aluno adaptar-se à escola; já o termo inclusão pressupõe que a escola deva adequar-se ao aluno. Na década de 90, período em que a referida lei foi promulgada, as discussões acerca dos limites do movimento de integração e a importância de se promover a inclusão começaram a ser enfatizadas por educadores especializados no Brasil (SCHÜTZ, 2006).

das escolas para que elas tenham condições de elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados.

O documento define os professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que obtiveram, em sua formação inicial, conteúdos sobre educação especial (art. 18, § 1º). Já os professores especializados são aqueles que desenvolveram conhecimentos por meio de cursos de licenciatura na área ou complementação de estudos/pós-graduação em áreas específicas da educação especial⁸ (art. 18, § 3º, inc. I e II). Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas, pelos sistemas de ensino, oportunidades de formação continuada (art. 18, § 4º).

A publicação, em 2004, do documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, pelo Ministério Público, reafirma o direito de todos à educação formal e a obrigatoriedade de frequentarem o ensino fundamental, tendo em vista que este pode ser oferecido somente nas escolas regulares.

De acordo com o documento, a Constituição não prevê a substituição do ensino regular pela educação especial no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais. A educação especial deve, sim, perpassar todo o processo de escolarização de forma complementar ou suplementar para os alunos que dela necessitem. O documento esclarece que a educação especial é constituída pelos recursos educacionais e estratégias de apoio, capazes de proporcionar alternativas de atendimento, considerando-se as necessidades de cada aluno com deficiência.

Já o atendimento educacional especializado, segundo o documento do Ministério Público, deve ser oferecido preferencialmente nas escolas regulares. Cabe ressaltar, entretanto, que esse tipo de atendimento diz respeito àquilo que é diferente do ensino regular e é utilizado para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Sistema Braille, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, recursos da informática, por exemplo).

Desse modo, em consonância com as determinações expressas em lei, a rede municipal de ensino pesquisada mantém, desde 2002, o Departamento de Educação Especial (conforme art. 3º, parágrafo único da Resolução CNE/CEB nº 2), que tem por função coordenar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Assim sendo, a rede de ensino vem promovendo progressivamente o acesso desses alunos às classes regulares: 175 alunos em 2004 e 280 em 2005. Além disso, tem promovido ações de formação contínua na área da Educação Inclusiva e Educação Especial, as quais têm sido ampliadas em número de horas/aula ministradas: 30 h/a em 2003, 120 h/a em 2004 e 139 h/a em 2005.

Embora o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais ao ensino regular já venha se constituindo numa realidade, a garantia do direito à aprendizagem ainda encontra dificuldades para a sua concretização. Estudos têm demonstrado essas dificuldades, considerando-se que esse processo tem sido definido sem a participação dos professores, embora tenha sido atribuído a estes a responsabilidade de efetivação da inclusão escolar (SCHÜTZ, 2006).

De acordo com Figueiredo (2002), o direito de toda criança ao ensino escolar parece já ter se tornado consenso no meio educacional. Entretanto, a promoção da aprendizagem na diversidade, dimensão diretamente relacionada às práticas pedagógicas, constitui o centro do processo de inclusão escolar. Nas palavras da autora, “Essa reformulação se justifica não pela necessidade de atender às crianças com deficiência, mas pela constatação de que a escola que temos não está dando conta da maior parte das necessidades de seu alunado” (FIGUEIREDO, 2002, p. 75).

Estudos demonstram que as dificuldades dos professores em relação aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais não se vinculam somente ao trabalho com estes, mas com todos os alunos (FIGUEIREDO, 2002; MANTOAN, 2002). Os próprios professores reconhecem, em muitas situações, que as dificuldades apresentadas pelos alunos com deficiência não se diferenciam muito das apresentadas pelos alunos denominados

8 Os professores do Apoio Pedagógico Especial da rede municipal de ensino pesquisada desenvolvem o atendimento educacional especializado nas escolas. Estes professores devem ser graduados em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e/ou cursos de especialização (pós-graduação) ou cursos de formação complementar na área.

“normais”. Esta contradição é decorrente, segundo Figueiredo (2002), da dificuldade de se trabalhar pedagogicamente com a diversidade.

Assim sendo, como os processos de ensinar e aprender dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares têm se constituído como um dos principais desafios enfrentados no contexto escolar foi realizada a observação participante no Curso de Educação Especial, promovido pela rede de ensino pesquisada.

3 A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM FOCO: O CONTEÚDO E A FORMA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Curso de Educação Especial foi organizado em quatro etapas distintas, no segundo semestre de 2005. De agosto a setembro, foi ministrado o Curso sobre Deficiência Intelectual⁹, com dez encontros de três horas/aula. De setembro a novembro, foram promovidos simultaneamente outros dois cursos: um sobre Educação de Surdos¹⁰ e outro sobre Deficiência Visual¹¹, ministrados por outras professoras-formadoras, organizados em sete encontros de três horas/aula. Ao longo deste período, foram desenvolvidas palestras¹² destinadas a todos os funcionários de cada escola municipal sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Os três cursos foram ministrados à noite e as palestras, realizadas nas escolas, no horário de trabalho dos funcionários. A participação dos professores e equipes técnico-pedagógicas nos cursos foi voluntária.

Desse modo, serão apresentadas as análises referentes aos aspectos mais relevantes identificados durante as três etapas do Curso de Educação Especial e em três palestras nas escolas, nas quais a pesquisadora realizou a observação participante¹³.

3.1 AS TEMÁTICAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

As temáticas foram didaticamente abordadas nos cursos, de modo a contemplar as questões legais e os fundamentos teóricos que embasam a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. O constante estabelecimento de relações entre os fundamentos apresentados e situações concretas vivenciadas no contexto escolar, por parte das formadoras, demonstra a importância atribuída à articulação teórico-prática no processo de aprendizagem dos professores.

No Curso sobre Deficiência Intelectual, os fundamentos apresentados, coerentes com a perspectiva histórico-cultural, articularam-se a propostas destinadas à promoção da aprendizagem de todos os alunos, especialmente no que diz respeito à compreensão dos fatores sociais e culturais presentes na construção da deficiência intelectual. A relevância dessa abordagem é coerente com os argumentos de Almeida (2002), acerca da importância de se considerar os fatores geradores das

9 A formadora que atuou no curso e nas palestras ministradas nas escolas é Pedagoga, Especialista em currículo e metodologia do ensino fundamental e educação infantil e Mestre em Educação. Atuava no período de realização da pesquisa, como Orientadora Pedagógica em uma Escola Especial e é Professora de Educação Especial no ensino superior e especialização.

10 A formadora é Pedagoga habilitada em Educação Especial - Deficiência Auditiva. Atuava no período de realização da pesquisa, como Educadora Especial nas escolas e no Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

11 As formadoras são Pedagogas com habilitação em Séries Iniciais e Educação Especial, Especialistas em Interdisciplinaridade e possuem formação complementar na área da deficiência visual. Atuam na Sala de Recursos com alunos cegos ou com baixa visão das redes estadual e municipal de ensino.

12 A promoção destas palestras está em consonância com o PNE que estabelece nas diretrizes para a educação especial a preparação tanto dos professores como do pessoal técnico, administrativo e auxiliar.

13 Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 166), “Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Os aspectos observados foram registrados segundo o roteiro previamente elaborado para a investigação. A análise de conteúdo dos relatórios organizados a partir dos registros de cada encontro possibilitou a elaboração de quadros-síntese referentes a cada curso, os quais serviram de base para as análises apresentadas ao longo deste trabalho. A observação participante nos cursos foi associada, também, à análise documental dos projetos, cronogramas e registros de frequência e conclusão dos participantes dos cursos.

situações de exclusão. Isso implica discutir as questões educacionais no contexto da problemática social do país, compreendendo a instituição escolar como espaço sociocultural em que a abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura necessita estar articulada ao contexto social.

As temáticas abordadas nos três cursos referem-se tanto ao ensino especializado quanto ao ensino desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. As orientações referentes às adaptações de materiais didáticos, flexibilização curricular e às ações que precisam ser consideradas nos processos de ensinar e aprender merece destaque, pois evidenciaram a viabilidade de se promover a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Outro aspecto relevante diz respeito às orientações fornecidas quanto aos papéis desempenhados pelo professor do ensino regular e do ensino especializado no processo de inclusão escolar.

Entretanto, pode-se inferir, de modo geral, que tanto os fundamentos teóricos quanto os procedimentos metodológicos apresentados estiveram mais direcionados ao ensino especializado, sobretudo no que concerne à apresentação das atividades desenvolvidas pelas ministrantes que atuam nessa modalidade de ensino.

Convém ressaltar que a apresentação de práticas desenvolvidas no ensino especializado pode contribuir tão-somente para reforçar a ideia de que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é de responsabilidade e só pode ser garantida pelo atendimento especializado¹⁴.

Há de se considerar que a apresentação dessas metodologias e práticas evidencia que os recursos e metodologias de ensino disponíveis na atualidade foram desenvolvidos para o ensino especializado e, portanto, ainda estão distantes e não atendem às expectativas dos professores do ensino regular para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Nas palestras realizadas nas escolas, foram fornecidas orientações acerca do processo de inclusão escolar. As possíveis contradições entre as determinações legais e as dificuldades vivenciadas cotidianamente foram problematizadas, mas, sempre, com destaque para o direito legal de todos os alunos frequentarem o ensino regular e os fundamentos que embasam a Educação Inclusiva.

O compromisso que precisa ser assumido coletivamente nas escolas e Secretarias de Educação para garantir a aprendizagem de todos, assim como a importância de se promover estudos, considerando-se as especificidades de cada instituição foi destacada nas palestras. Desse modo, evidencia-se a necessidade de se contemplar tais singularidades na oferta de ações de formação contínua, vinculadas às condições de trabalho e à disponibilização de recursos para garantir a promoção de uma educação de qualidade.

3.2 AS METODOLOGIAS UTILIZADAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com relação às metodologias utilizadas nos cursos, pode-se afirmar, de modo geral, que foram diversificadas e estiveram relacionadas aos conteúdos ministrados. A exposição dialogada dos conteúdos, o espaço para questionamentos, os trabalhos em grupo, a socialização das discussões e a análise de casos contribuíram para o estabelecimento da relação teoria-prática, uma vez que os docentes vivenciam, no cotidiano escolar, situações desafiadoras e singulares que necessitam da análise coletiva e fundamentada para a busca de alternativas.

As dramatizações, a apresentação de mensagens, os relatos de experiência, a apresentação de vídeos, as simulações e a confecção de materiais adaptados contribuíram para a sensibilização e demonstração de que os processos inclusivos necessitam de ações concretas por parte dos professores e dos gestores públicos.

A utilização de relatos de experiências bem-sucedidas de professores do ensino regular em cujas turmas estudam alunos com necessidades educacionais especiais poderia ter sido

14 Lira e Schindwein (2005, p. 392) advertem que o professor especializado não pode ser o único responsável pela aprendizagem dos alunos com necessidade educacionais especiais, pois, ao ingressar nas classes comuns do ensino regular, a aprendizagem destes e de todos os alunos passa a ser responsabilidade do professor regente.

mais enfatizada nos cursos, assim como o estudo de casos. Dessa maneira, assegurar-se-ia aos professores que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é possível e viável no ensino regular, cabendo ao ensino especializado um papel complementar.

Contudo, mesmo com a utilização de metodologias diversificadas, a transmissão de conceitos teóricos veiculados sem articulação com problemáticas e casos reais foi identificada no desenvolvimento dos cursos. Esse aspecto precisa ser considerado, visto que os professores buscam articular os novos conhecimentos às situações vivenciadas na prática. Ademais, a ênfase na transmissão de conceitos a serem “aplicados” nas situações práticas não se constitui, necessariamente, como garantia de avanços na ação pedagógica dos professores devido às inúmeras situações divergentes com as quais os docentes se defrontam no cotidiano da sala de aula.

Todavia, nas palestras realizadas nas escolas, a metodologia utilizada primou pela interlocução entre a formadora e o público, constituindo-se em momentos privilegiados nos quais os funcionários puderam confrontar suas experiências e concepções com os referenciais apresentados. A dinâmica fez que emergissem questões de ordem organizacional e metodológica que necessitavam ser problematizadas e discutidas pelo grupo envolvido. Faltavam, talvez, o espaço e os meios para que tais problemáticas fossem abordadas.

3.3 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O envolvimento dos professores participantes do curso é ilustrativo das afirmações até aqui apresentadas. O desenvolvimento de situações interativas, a apresentação de propostas práticas e os relatos de experiências aumentavam o envolvimento. Já a apresentação de conceitos teóricos, mesmo sendo associados a exemplificações referentes ao contexto escolar despertava, de modo geral, um interesse menor nos participantes. Somado a isso, a ênfase nos conceitos referentes aos processos de aprendizagem dissociada de evidências concretas desses processos, pode ter contribuído para a dificuldade de articulação dos participantes entre os conceitos apresentados e as argumentações por estes elaboradas durante a socialização das discussões.

O envolvimento dos participantes durante os cursos foi motivado, de modo geral, pelas atividades práticas: simulações, confecção e demonstração de materiais adaptados, aula de Braille e de LIBRAS e relatos de experiências. Os questionamentos emitidos pelos participantes no decorrer dos cursos, entretanto, estiveram direcionados mais às possibilidades e dificuldades vivenciadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais do que às ações que precisam ser implementadas no ensino regular para se garantir a aprendizagem desses alunos.

Na maior parte dos encontros, foi possível identificar que os participantes se ausentavam antes do horário estabelecido para o término do curso. Com base nesses dados, cabe questionar: estariam os professores desmotivados em função dos conteúdos e metodologias apresentados pelas ministrantes? Estariam realizando o curso para adquirir conhecimentos capazes de subsidiar suas ações para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais ou, tão-somente, para garantir sua progressão funcional, no caso dos professores efetivos, e melhorar sua classificação, necessária para a recontração, no caso dos professores admitidos em caráter temporário?

As possíveis contribuições da formação desenvolvida no local de trabalho foram evidenciadas nas palestras realizadas nas escolas. Seja para discordar, confirmar ou se posicionar de formas alternativas, utilizando-se de argumentos, exemplos e relatos de experiência, os participantes expressavam uma tomada de consciência ao perceberem que os princípios legais e teóricos apresentados estavam sendo considerados no seu contexto institucional. As dificuldades vivenciadas cotidianamente estavam, finalmente, sendo expostas à luz da legislação, das teorias, de proposições de ordem prática. A possibilidade de estabelecer relações entre o conhecido e o vivido, tornava-se, então, eminente.

A urgência demonstrada, especialmente por alguns professores para que suas incertezas e dificuldades fossem solucionadas ou, pelo menos, ouvidas, constituiu-se em um “termômetro” das ações que estão sendo adotadas, ou mesmo da ausência delas, no processo de inclusão escolar.

Essa constatação evidencia, também, a necessidade de que a formação contínua de professores seja desenvolvida em sintonia com o contexto das políticas educacionais implementadas nos sistemas de ensino.

3.4 CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises acerca das quatro etapas do Curso de Educação Especial permitem a formulação de algumas considerações:

1ª) Foi identificado no desenvolvimento dos cursos a ausência de espaço para os professores expressarem suas percepções, dúvidas e certezas sobre a Educação Inclusiva. A promoção de atividades com esse propósito poderia ter auxiliado tanto as palestrantes a identificar o nível de compreensão dos participantes sobre as temáticas abordadas quanto os cursistas em relação à possibilidade de refletir sobre seus conhecimentos prévios para, ao final do curso, retomá-los para avaliar seu processo de aprendizagem.

2ª) Os dados referentes ao número de inscritos que integralizaram a carga horária mínima para a obtenção dos certificados indicam que um número significativo de participantes não concluiu o curso: 27,5% no Curso sobre Deficiência Intelectual, 31,9% no Curso sobre Educação de Surdos e 35,6% no Curso sobre Deficiência Visual. Ainda assim, a frequência dos participantes nas três etapas do curso pode ter sido motivada pela emissão de certificados, integralização de 1% aos salários dos professores efetivos e a obtenção de uma pontuação maior no processo de contratação dos professores em caráter temporário.

Essas hipóteses não desconsideram, entretanto, a busca dos professores por processos de formação conectados aos seus interesses imediatos, uma vez que 87% dos professores que responderam os questionários afirmaram participar da formação contínua porque reconhecem a importância de novos conhecimentos para a sua prática (11,1% dos professores informaram que participam das ações de formação porque são convocados e precisam dessa frequência para a garantia da sua vida funcional; 1,8% responderam que participam pelos dois motivos).

Há que se considerar, portanto, que os novos desafios postos aos professores em função do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular têm gerado, ao mesmo tempo, a necessidade de se buscar novos conhecimentos em cursos oferecidos fora do horário de trabalho. Essas novas atribuições podem ser relacionadas aos condicionantes da profissão docente, identificados por Garcia (1995 *apud* CUNHA, 1999). Dentre esses condicionantes, pode-se destacar o conceito de intensificação que caracteriza o progressivo aumento da carga de trabalho dos professores. Relacionado à intensificação, identifica-se a proletarização do trabalho docente:

Quando mais o *controle* do tempo e a intensificação de tarefas se produzem, mais se fragiliza a noção de profissionalização do magistério, levando-a à proletarização. [...] Se o professor é levado principalmente a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de *colonização*. Esta seria, especialmente, o controle das ações docentes por meio da intensificação das atividades (CUNHA, 1999, p. 137).

Ainda em relação aos condicionantes da profissão de professor, Cunha (1999, p. 140-141) afirma que uma das importantes repercussões para a carreira docente refere-se ao que o autor denomina “carreira plana do magistério”, ou seja,

[...] aquela que só premia os incentivos extrínsecos e, em geral, de forma individual (cursos feitos, etapas de escolarização vencidas, trabalhos publicados, etc.). [...] Nenhum valor se dá às motivações intrínsecas dos professores, talvez por

serem estas mais difíceis de aferir. Entretanto, nos seus discursos e narrativas, os docentes afirmam que o que de melhor há na sua tarefa é o convívio com os alunos, é perceber seu crescimento e seu processo de aprendizagem. São as recompensas intrínsecas e psíquicas as que mais satisfazem.

3ª) Percebe-se que o ensino especializado foi enfatizado nos cursos de Educação Especial. Tal ênfase pode estar vinculada à formação e/ou à experiência profissional das formadoras: todas atuam no ensino especializado. Essa condição revela uma das lacunas do processo de formação de professores para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva: profissionais que atuam no ensino especializado ensinam sobre inclusão para professores que atuam no ensino regular, utilizando-se de orientações cabíveis, muitas vezes, somente no contexto do ensino especial.

Em face dessa constatação, pode-se afirmar, de acordo com Mantoan (2002), que a formação para uma educação aberta às diferenças precisa acontecer no interior das escolas, à medida que as dificuldades dos deficientes ou não deficientes aparecem, considerando, ao mesmo tempo, o ensino que lhes é ministrado e a necessidade de se incorporar recursos, linguagens e técnicas suplementares. Isso porque o ensino cindido em regular e especializado propaga concepções de que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais não está ao alcance dos professores do ensino regular.

4ª) Em relação aos temas abordados na formação contínua durante o período pesquisado, foi solicitado aos participantes da pesquisa¹⁵ que indicassem, por ordem de importância (primeiro, segundo e terceiro lugar), as temáticas que mais contribuíram para a melhoria da sua prática pedagógica.

Os temas relacionados à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais foram apontados como os que mais contribuíram para a melhoria da prática pedagógica, em primeiro lugar, por 7,1% dos professores, em segundo lugar por 16,6% e em terceiro por 11,1%. No entanto, surpreendeu o percentual de professores que se absteve de fazer indicações quanto às contribuições da formação contínua, solicitadas por ordem de importância: 16% em primeiro lugar, 20% em segundo lugar e 37% em terceiro lugar.

Portanto, é fundamental que nos projetos de formação contínua sejam asseguradas algumas condições¹⁶ como a valorização e o respeito às experiências e expectativas dos professores; a possibilidade de análise crítica fundamentada das próprias teorias e práticas com vistas à superação das dificuldades; garantia de tempo e oportunidade para que os professores possam desenvolver uma postura reflexiva sobre sua ação, de modo que a formação contínua se concretize como algo intrínseco à rotina escolar; a melhoria das condições de trabalho e de formação constitui um binômio fundamental para a consolidação do projeto pedagógico de uma escola comprometida com a formação crítica e cidadã dos alunos (FUSARI, 1998).

5ª) A formação contínua depende das condições de trabalho dos professores, mas também do posicionamento assumido por eles em relação ao seu desenvolvimento profissional. Isso porque a formação contínua não pode ser uma atribuição de responsabilidade exclusiva do Estado, pois cada professor é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo-lhe a direção, percepção e decisão do caminho que vai percorrer (FUSARI, 1998).

Faz-se necessário, portanto, que as Secretarias de Educação e escolas analisem com os professores o que é obrigatório e o que é facultativo, uma vez que “[...] é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa” (FUSARI, 1998, p. 172).

15 A opção pelo uso do questionário definiu-se pela possibilidade de se obter informações de uma parcela representativa da população pesquisada. Os dados referentes às questões fechadas foram tabulados e organizados em tabelas com os respectivos percentuais; as respostas oriundas das questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo, o que possibilitou a categorização das informações e a obtenção de percentuais referentes a cada categoria.

16 As análises elaboradas no decorrer deste estudo possibilitaram a formulação de uma proposta com vistas ao aprimoramento da política de formação contínua dos professores da rede de ensino, a qual foi apresentada aos gestores da Secretaria Municipal de Educação.

A participação em algumas atividades de formação em serviço pode ser obrigatória, desde que articuladas ao desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas.

Nesse sentido, a formação contínua necessita estar vinculada às demais ações planejadas e desenvolvidas pela rede de ensino. Os limites da formação fragmentada, descontínua e desarticulada da prática pedagógica e das problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar denotam a relevância da participação dos professores no planejamento das ações de formação contínua (CANDAU, 2003).

Esses argumentos reafirmam a importância, destacada por Nascimento (2003), de se fortalecer a formação dos professores em serviço, ou seja, recuperar o espaço da escola como *locus* de formação, visto que, com pequenos grupos e com a definição dos temas por meio de pesquisas¹⁷, de acordo com as problemáticas identificadas pelos professores de cada instituição, a formação contínua pode contribuir ainda mais para o aprimoramento da prática pedagógica.

Os sistemas de ensino precisam investir em profissionais capazes de desencadear e coordenar esses processos, atribuição que cabe aos especialistas, que atuam nas escolas, de modo que a formação desses profissionais também precisa se configurar como foco de interesse das redes de ensino.

Dessa forma, há de se considerar na formação contínua as mudanças sociais e os desafios impostos aos professores na atualidade. Assim sendo, a busca de alternativas para o aprimoramento da política de formação contínua de professores envolve a efetivação de ações planejadas numa parceria entre escolas e Secretaria de Educação, com espaço para a participação dos professores na tomada de decisões acerca da sua própria formação, tendo em vista as políticas educacionais planejadas na rede de ensino e as especificidades de cada instituição escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como propósito analisar o conteúdo e a forma do Curso de Educação Especial, suas limitações e contribuições para a formação contínua de professores. Dessa forma, alguns aspectos merecem ser sinalizados com base nos resultados obtidos.

A rede de ensino pesquisada vem oferecendo, regularmente, atividades de formação contínua relativas à Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Tais ações, entretanto, necessitam considerar ainda mais as experiências e conhecimentos construídos pelos professores na sua prática pedagógica, visto que os alunos com necessidades educacionais especiais já frequentam as aulas no ensino regular na rede municipal de ensino, ou seja, os professores estão, cotidianamente, desenvolvendo sua ação pedagógica, considerando os desafios do processo de inclusão escolar destes alunos.

Todavia, faz-se necessário garantir nas atividades de formação o espaço e as condições para que essas práticas sejam problematizadas e aprimoradas à luz de estudos que subsidiem a ação docente, a fim de efetivar a aprendizagem de todos os alunos incluídos nas escolas. Isso porque foi possível constatar que os cursos ofertados aos professores contribuem pouco para a problematização das questões vivenciadas cotidianamente pelos professores e as possibilidades de articulação entre teoria e prática, pois não favorecem a sua participação ativa.

Questiona-se, assim, qual o perfil de professor que se pretende formar: professores críticos, investigadores de sua prática, conhecedores dos contextos mais amplos que interferem no cotidiano escolar? Ou meros receptores das supostas inovações advindas das mais recentes reformas educacionais e dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico? Questiona-se, portanto: são os professores sujeitos ou objetos da formação?

A política de formação contínua precisa garantir a participação dos professores na

17 Quanto à seleção dos temas a serem abordados nas atividades de formação contínua, a maior parte dos professores destacou a importância de se realizar pesquisa com os professores (77,7%) e com professores e especialistas (14,8%), o que aponta para a necessidade de uma participação mais efetiva dos docentes na definição das temáticas abordadas na formação contínua.

definição dos rumos da sua formação. Assim sendo, considera-se pertinente que se proceda à realização de pesquisa entre os professores acerca das: a) necessidades pessoais para o exercício da docência; b) necessidades de conhecimentos para o desenvolvimento do currículo escolar; c) necessidades referentes às políticas educacionais implementadas pela rede municipal, com a finalidade de se fornecer o suporte necessário para que essas políticas sejam conhecidas, interpretadas e implementadas com a participação dos professores. Reitera-se, nessa perspectiva, a importância de se priorizar a escola como *locus* privilegiado da formação, de maneira que essa modalidade seja articulada a outros espaços de formação, com vistas à construção e reconstrução do projeto pedagógico de cada unidade de ensino.

Ao se considerar tais possibilidades, é preciso salientar, todavia, que a formação contínua não se constitui como uma política redentora, capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais, a formação contínua perde o sentido em si mesma. Evidencia-se, portanto, a necessidade de que as mudanças não se restrinjam a iniciativas individuais, mas sejam sustentadas e reavaliadas coletivamente pelas equipes escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2006.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2006.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2006.

_____. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-68.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma

Passos Alencastro. (org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 67-78.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1998.

LIRA, Mirian Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O aluno com diferenças visuais e suas lembranças da escola. **Contrapontos**. Itajaí, v. 5, n. 3, p. 385-400, set./dez. 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabeth/educa.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva**: desafios no cotidiano escolar. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí, 2006.

SILVA, Jorge Nascimento. A formação contínua de professores: contradições de um modelo. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003. p. 105-125.