

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Efeitos da formação – O caso de uma ação de formação inserida no  
Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento  
Educativo Especializado**

**GIOVANA RODRIGUES OLIVEIRA**

**Doutoramento em Educação**  
**Especialidade: Formação de Professores**

2013

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Efeitos da formação – O caso de uma ação de formação inserida no  
Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento  
Educativo Especializado**

**Tese orientada pela Professora Doutora Maria Ângela Rodrigues Pérpetua e coorientada  
pela Professora Doutora Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, especialmente  
elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, área de especialidade  
Formação de Professores**

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha MÃE (*in memoriam*), a quem perdi definitivamente durante o percurso de investigação, mas a quem devo a honra de ter me ensinado a conquistar meus sonhos, mesmo diante das intempéries. Que pena você não está aqui para eu poder dizer: **mãezinha, nós conseguimos!!!**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai de todo o conhecimento, que, mais uma vez, me permitiu ser persistente e vencer mais esta etapa em minha vida profissional.

Ao meu marido, José Pires, por seu amor, incentivo e ombro amigo nos momentos de alegria e tristeza. Você é um presente de Deus.

Ao meu pai e às minhas irmãs, simplesmente por o serem. Obrigada por vocês existirem.

À minha coorientadora, Professora Doutora Rita de Cássia B. P. Magalhães, pela colaboração, pelo apoio e pelas reflexões sábias, que me permitiram pensar e superar dificuldades próprias do percurso de investigação.

Às contribuições, às sugestões e aos encaminhamentos precisos da orientadora Professora Doutora Ângela Rodrigues durante as conversas e discussões, suscitando questões no intuito de melhorar a tese.

Ao Professor Doutor António Nóvoa, com quem aprendi a buscar coerência entre o pensar e o fazer, por ser uma excelente pessoa, que valoriza e incentiva o aluno em seu percurso acadêmico. O senhor faz a diferença, professor.

À Professora Doutora Ana Lúcia Fernandes, que foi um apoio incondicional nos momentos de angústias e incertezas. Agradeço imensamente pela sua atenção e carinho.

À amiga Francione Charapa, que possibilitou, no seio do seu lar, uma discussão sábia sobre as minhas intenções, ajudando-me a pontuar diversas dúvidas.

À Professora Doutora Teresa Leite, que mostrou sua competência profissional através da sua empatia e disponibilidade.

Às professoras participantes deste estudo, pela atenção e pelo carinho durante a execução do trabalho.

À Secretária de Educação Municipal de Fortaleza-CE (Brasil), pela colaboração e pela abertura no período da pesquisa.

A todos aqueles que direta ou indiretamente ofereceram seu ombro nesse percurso, não medindo esforços para colaborar com esta tese.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como principal objetivo identificar como se processam mudanças nas concepções e práticas dos professores participantes de ações de formação. O estudo centrou-se na ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizada na cidade de Fortaleza-CE (Brasil), nos anos de 2007 e 2008. O suporte teórico do estudo possibilita aprofundar e discutir a formação contínua dos professores, o processo de formação dos professores na área de educação especial e o contexto da avaliação da formação. Apresentam-se perspectivas de diferentes autores em relação aos temas abordados, resultando, ao final, em um *corpus* de conhecimento produzido até o momento atual. Do ponto de vista metodológico, o estudo estrutura-se na utilização de diferentes métodos de pesquisa, como a entrevista semiestruturada dos quinze formandos que frequentaram a ação de formação, a observação participante das aulas de duas das entrevistadas e a análise dos incidentes críticos relativos a essas duas professoras. O estudo revela, no discurso dos formandos, mudanças nas concepções e nos conhecimentos no que se refere à sua atuação no atendimento educacional especializado. A observação das aulas bem como a análise dos incidentes críticos mostram algumas contradições entre as mudanças conceituais apontadas pelos professores e os seus efeitos na prática docente das duas professoras. Os resultados demonstram ainda que, apesar de uma apreciação favorável e positiva da formação, a prática dos professores depende de outras variáveis, nomeadamente dos contextos da ação educativa, como, por exemplo, o comportamento, as características e respostas dos alunos frente às atividades propostas em aula.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Educação especial. Formação contínua de professores. Efeitos da formação.

## ABSTRACT

The research aims to identify how changes occur regarding conceptions and practices of teachers participating in educational training activities. The study emphasized teacher education that was part of the training Program in Continued Teacher Special Education Assistance in Fortaleza-Ceará in Brazil from 2007 to 2008. The theoretical apparatus used in the research enabled to deepen and discuss continuous teacher education and evaluation issues in the special education area. Different author perspectives were presented resulting in an up to date knowledge *corpus*. The methodology consisted of different research methods such as semi-structured interviews that were performed with fifteen participants, part of the teacher training program. There was use of participant observation and critical incident technique that was realized in two classes. The study reveals change in conceptions and knowledge related to special education present in participant's discourse. Class observation and critical incident analysis were able to point out contradictions regarding teacher's change in conceptions. This was evident in the practice of two teachers. Results demonstrate that even though teachers relate to their education as favorable measure, their practice depend on other variables present in educational context such as student behavior, characteristics and response; all of which relate towards the activities proposed in class.

**Key-Words:** Inclusive Education. Special Education. Continuous teacher Education. Effects of teacher training.

## ÍNDICE GERAL

<b>DEDICATÓRIA</b>	III
<b>AGRADECIMENTOS</b>	IV
<b>RESUMO</b>	V
<b>ABSTRACT</b>	VI
<b>INDICE DE QUADROS</b>	X
<b>ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS</b>	XII
<b>INDICE DE ANEXOS (ANEXOS EM CD-ROM)</b>	XIV
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO 1 – Formação Contínua de Professores – perspectivas atuais</b> .....	21
1.1 A formação de professores no contexto contemporâneo: desafios e possibilidades .....	21
1.2 Os paradigmas da formação de professores .....	29
1.3 A profissão-professor e o desenvolvimento profissional .....	33
<b>CAPÍTULO 2 – Formação contínua de professores para a Escola Inclusiva e Educação Especial</b> .....	46
2.1 Políticas globais sobre a educação inclusiva .....	46
2.2 Os Paradigmas da educação especial a partir da perspectiva inclusiva .....	55
2.3 A Formação contínua do professor generalista na inclusão .....	61
2.4 A Formação do professor em educação especial .....	69
<b>CAPÍTULO 3 – Avaliação da formação</b> .....	88
3.1 Conceituando avaliação .....	89
3.2 Avaliação da formação: como e para quê? .....	92
3.3 Avaliação da formação e os modelos de avaliação .....	95
3.4 Avaliação da formação: os atores .....	102
3.5 Avaliação da formação e suas dificuldades .....	107
3.6 Avaliação da formação e seus efeitos .....	114
<b>PARTE II – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	120
<b>CAPÍTULO 4 – Contextualizando o programa de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado</b> .....	120





- CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	205
- DEFINIÇÃO DA AÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA .....	214
6.4 Limitações nos efeitos percebidos da ação de formação .....	221
-IMPRECISÃO CONCEITUAL NO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO.....	221
-CISÃO ENTRE A ESCOLA E A AÇÃO DO ESPECIALISTA.....	224
6.5 Síntese do resultado das entrevistas .....	226
CAPÍTULO 7 – Resultados da observação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Flor e Rosa .....	230
7.1 Observando a prática da professora Flor .....	230
7.2 Observando a prática da professora Rosa .....	242
7.3 Síntese comparativa das práticas observadas.....	255
CAPÍTULO 8 – Resultados dos incidentes críticos de Flor e Rosa .....	257
8.1 Apresentação comparativa dos incidentes de Flor e Rosa.....	257
- SITUAÇÕES CONSIDERADAS INCIDENTES CRÍTICOS.....	258
-INTERVENIENTES REFERIDOS NOS INCIDENTES CRÍTICOS.....	271
- RAZÕES JUSTIFICADAS DE INCIDENTES CRÍTICOS.....	272
- MOTIVOS PARA CONSIDERAREM SIGNIFICATIVOS OS INCIDENTES CRÍTICOS.....	275
-CAUSAS APONTADAS PARA OS INCIDENTES CRÍTICOS.....	278
-EVENTUAIS CONTRIBUTOS DA AÇÃO DE FORMAÇÃO PARA AS SITUAÇÕES.....	281
8.2 Síntese comparativa dos incidentes críticos.....	285
8.3 Síntese das entrevistas e o caso das duas professoras, Flor e Rosa .....	287
CONCLUSÕES .....	291
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	299

## ÍNDICE DE QUADROS

- Quadro 1 – Concepção da ação de formação em Atendimento Educacional Especializado
- Quadro 2 – Plano da ação de formação
- Quadro 3 – Aspectos organizativos da ação de formação
- Quadro 4 – Desenvolvimento do plano da ação de formação
- Quadro 5 – Processo de avaliação da ação de formação
- Quadro 6 – Experiência satisfatória
- Quadro 7.1 – Valorização da Aprendizagem em grupo
- Quadro 7.2 – Incentivo à reflexão da prática docente
- Quadro 7.3 – Estímulo à pesquisa de novos conhecimentos
- Quadro 7.4 – Motivação para a perspectiva da formação continuada
- Quadro 8.1 – Enriquecimento da atuação do professor de educação especial
- Quadro 8.2 – Desafios no uso da plataforma
- Quadro 8.3 – Aprofundamento teórico para o trabalho docente
- Quadro 9.1 – Planejamento adequado
- Quadro 9.2 – Conteúdos exequíveis dos módulos
- Quadro 9.3 – Orientação tutorial
- Quadro 9.4 – Organização do material
- Quadro 10 – Uso excessivo da plataforma
- Quadro 11 – Pouca adequação entre carga horária e atividades
- Quadro 12 – Frágil ligação entre a ação de formação e o contexto de cada escola
- Quadro 13 – Superficialidade no uso dos recursos, mostrando-se poucos acessíveis aos professores
- Quadro 14 – Necessidade de revisão do trabalho dos tutores
- Quadro 15.1 – Garantir o acesso do aluno à escola
- Quadro 15.2 – (Re) significar a área de Educação Especial
- Quadro 15.3 – Desenvolver novas competências
- Quadro 16.1 – Compreensão da intervenção especializada
- Quadro 16.2 – Repertório rico em estratégias
- Quadro 16.3 – Mediação eficaz com os alunos
- Quadro 17 – Imprecisão conceitual do atendimento especializado
- Quadro 18 – Cisão entre a escola e a ação do especialista

- Quadro 19 – Observação da sessão 01
- Quadro 20 – Observação da sessão 04
- Quadro 21 – Observação da sessão 03
- Quadro 22 – Observação da sessão 05
- Quadro 23 – Observação da sessão 08
- Quadro 24 – Observação da sessão 07
- Quadro 25 – Observação da sessão 10
- Quadro 26 – Observação da sessão 05
- Quadro 27 – Observação da sessão 02
- Quadro 28 – Observação da sessão 06
- Quadro 29 – Observação da sessão 04
- Quadro 30 – Observação da sessão 01
- Quadro 31 – Observação da sessão 08
- Quadro 32 – Observação da sessão 07
- Quadro 33 – Observação da sessão 03
- Quadro 34 – Observação da sessão 09
- Quadro 35 – Situações consideradas incidentes críticos
- Quadro 36 – Intervenientes referidos nos incidentes críticos
- Quadro 37 – Razões justificadas de incidentes críticos
- Quadro 38 – Motivos para considerarem significativos os incidentes críticos
- Quadro 39 – Causas apontadas para os incidentes críticos
- Quadro 40 – Eventuais contributos da ação de formação para as situações

## ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAA – Comunicação Aumentativa e Alternativa

CE– Ceará

CIPP– Contexto, *Inputs* da formação, Processo formativo e Produtos resultantes da formação

CSIE – *Centre for Studies on Inclusive Education*

DV– Deficiência Visual

DM – Deficiência Mental

DF – Deficiência Física

PS – Pessoa com Surdez

EaD – Educação a Distância

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LGP – Língua Gestual Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNUD – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TA – Tecnologia Assistiva

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UE– Unidades de Enumeração

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UR – Unidades de Registro

## **ÍNDICE DE ANEXOS (ANEXOS EM *CD-ROM*)**

**Anexo 1-** Orientações gerais aos tutores, supervisores de conteúdo, supervisores de EaD e coordenação da ação de formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE)

**Anexo 2-** Exemplo de um caso para estudo – módulo de deficiência física

**Anexo 3-** Modelo de plano de atendimento – módulo de deficiência física

**Anexo 4-** Guião da entrevista

**Anexo 5-** Guião de observação

**Anexo 6-** Ficha de observação dos incidentes críticos

**Anexo 7-** Exemplo da transcrição de uma entrevista

**Anexo 8-** Pertinência da ação de formação na ótica dos formandos

**Anexo 9-** Efeitos da ação de formação

**Anexo 10-** Quadros das entrevistas com as UR e respectivas frequências

**Anexo 11-** Diário de campo – exemplo de uma sessão observada

**Anexo 12-** Ficha síntese da observação

**Anexo 13-** Ficha síntese da observação– Professora Flor

**Anexo 14-** Ficha síntese da observação – Professora Rosa

**Anexo 15-** Tabela de referência para análise da observação

**Anexo 16-** Quadro de análise dos indicadores observados e não observados – Professora Flor

**Anexo 17-** Quadro de análise dos indicadores observados e não observados – Professora Rosa

**Anexo 18-** Ficha de observação dos incidentes críticos– Professora Flor

**Anexo 19-** Ficha de observação dos incidentes críticos– Professora Rosa

## INTRODUÇÃO

No final do século XX, ganha fôlego um determinado movimento de educação baseado nas discussões sobre Educação Para Todos, que se aprofundaram a partir da Declaração de Salamanca, publicada em 1994, sob os auspícios da UNESCO. Esse movimento denominado educação inclusiva baseia-se no princípio do direito de todos à educação e na valorização da diversidade humana.

A educação inclusiva tem como premissa responder às diversas dificuldades dos estudantes, respeitando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem na garantia do seu acesso ao sistema educacional. Constata-se, porém, que os sistemas de ensino, ao terem que seguir essa orientação, ainda estão a redimensionar suas intervenções pedagógicas diante da complexidade que se põe a sua frente: a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

Tradicionalmente, alunos com deficiência eram escolarizados em espaços educativos especiais. Assim, o professor da sala de aula regular era formado em uma perspectiva de cisão entre educação especial e educação regular. Desse modo, os professores da sala regular, habituados a tal tradição, acabavam canalizando para os professores especialistas a capacidade de intervir e acompanhar esses alunos.

Esse quadro resultou na identificação dos professores de educação especial, pela escola regular, como *profissionais preparados* para diagnosticar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, uma vez que a área de educação especial, historicamente, foi criada para atendê-los em espaços separados com saberes diferentes (Bueno, 1993; Fortes Ramirez, 1994; Ainscow, 2001; Echeita, 2007, 2008; Lima & Magalhães, 2004; Magalhães, 2002, 2009).

As questões referentes à formação de professores para práticas de educação inclusiva são alvo de nossos interesses desde a formação inicial como pedagoga. Por isso, optamos por apresentar o problema e as nossas questões de investigação relacionando-as com as vivências como aluna e como profissional.

Nosso contato com a educação especial e as discussões em torno da formação de professores na área tiveram início em 1999, quando exercemos a atividade de monitora da disciplina de Educação Especial no curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC/CE/BRASIL). Naquele momento, a experiência

que tivemos durante a formação enquanto monitora ampliou a curiosidade de aprofundar nossos estudos em educação especial, na área de formação de professores.

As inquietações ficaram mais presentes no exercício da prática profissional, na função de coordenação em uma escola especial, durante uma década. Essa experiência proporcionou o acesso a conhecimentos acerca das práticas pedagógicas dos professores especialistas dessa instituição especializada. Ao observarmos as intervenções pedagógicas dos educadores, víamos a falta de objetivos quanto à aprendizagem dos alunos com necessidades especiais e quando indagávamos os professores sobre suas concepções e práticas, eles postulavam a socialização como maior (ou única) possibilidade de sua intervenção. Presenciávamos, dessa forma, um equívoco conceitual na intervenção junto à pessoa com deficiência, fruto de uma perspectiva que associa deficiência a limitações, o que confirmava a ausência de uma formação contínua dos professores que possibilitasse a investigação e a reflexão das práticas pedagógicas advindas do seu contexto profissional.

Outro aspecto que podemos destacar diz respeito à experiência que tivemos enquanto docente em cursos de especialização (pós-graduação) na área de Educação Especial nas disciplinas *Fundamentos da Educação Especial* e *Currículo e Diversidade*, reforçando as inquietações sobre o papel do professor especialista frente ao acompanhamento dos alunos com deficiência. Muitos professores matriculados na pós-graduação vinham à procura de medidas corretivas para o atendimento dessa clientela, somando-se, mais uma vez, a algumas confusões, ambiguidade terminológica e indefinições em perceber o campo de atuação da educação especializada. No contexto de nossa prática profissional, inclusive no âmbito do ensino superior, conflitos e incertezas compunham o cenário da educação especial.

Procuramos formular questões, a saber: que programas de formação em educação especial são discutidos na literatura da área? Como desconstruir concepções e práticas corretivas que continuam a acompanhar o atendimento especializado? Que mudanças são apontadas pelos professores na sua prática profissional advindas da formação? Que situações da sua prática esses professores levam para o contexto da formação? Formulamos questões amplas que nasceram e se desenvolveram a partir da curiosidade e da reflexão sobre a prática desses professores.

Tais questões nos conduziram a pesquisar um campo problemático fruto das necessidades de formação contínua dos professores, notadamente dos professores que



atuam na área de educação especial. Esse fato implicou investigarmos a aproximação da área de formação contínua dos professores e a avaliação da formação através de um processo de investigação a respeito das concepções e práticas dos professores construídas no decurso da formação.

É importante considerar que o presente estudo foi se construindo e reconstruindo à luz do quadro teórico e dos resultados da investigação que iluminaram a procura de respostas para as questões de investigação deste estudo: como os professores perceberam as mudanças nas suas concepções e práticas após terem frequentado a ação de formação sobre atendimento educacional especializado? Que aspectos e dimensões dos dispositivos da ação de formação foram considerados eficazes, na perspectiva dos professores? Quais aspectos e dimensões dos dispositivos da formação mostraram-se menos favoráveis para os professores-formandos?

Essas indagações, que nos colocam à partida, deram oportunidade de discutirmos as concepções e práticas pedagógicas que são respaldadas pela ação de formação do estudo. Os resultados desta pesquisa colaboram para um processo de formação contínua em que as necessidades e as aspirações dos professores sejam percebidas e discutidas no contexto da formação.

Nosso interesse foi compreender de que maneira os professores que participaram da ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizada nos anos de 2007 e 2008 no município de Fortaleza-CE (Brasil), apropriaram-se, em termos de concepções e práticas, dos referenciais abordados no decorrer da formação e que mudanças são apontadas no contexto investigado.

Diante do exposto, os objetivos desta investigação que delimitam nosso objeto do estudo abrangem:

1. Identificar como se processaram mudanças nas concepções e práticas dos professores participantes da ação de formação, no que toca ao atendimento especializado;
2. Destacar que aspectos e dimensões da ação de formação foram percebidos pelos professores-formandos como tendo maior/menor incidência nas mudanças conceituais sobre educação especial;

3. Apontar que aspectos e dimensões da ação de formação foram percebidos pelos professores-formandos como aqueles de maior/menor efeito na alteração de suas práticas pedagógicas.

Esses objetivos se entrelaçaram com o percurso desenvolvido pelo referencial teórico, permitindo-nos estabelecer as relações entre formação contínua de professores para a escola inclusiva e educação especial bem como discutir a avaliação da formação, as quais foram elucidativas para nossos quadros de referência.

O trabalho foi organizado em três partes. A parte I (*Enquadramento teórico do estudo*) constitui um enquadramento teórico, o qual incide sobre a formação contínua de professores no contexto contemporâneo, tendo como foco desafios e possibilidades e sua relação com os paradigmas da formação docente. Elencamos, sobretudo, a importância da profissão docente e o desenvolvimento profissional, discutidos na formação contínua dos professores em pleno século XXI.

Discutimos, ainda, o contexto da Educação Para Todos, legitimada pelos documentos e declarações internacionais, configurando as políticas mundiais de educação. Elencamos as especificidades da área de Educação Especial e abordamos a formação contínua dos professores para inclusão e educação especial, que foca como debate as tendências atuais sobre a educação inclusiva, nomeadamente a formação contínua de professores generalistas. Mostramos também a formação do professor especialista por meio dos diferentes modelos em que subjazem às concepções e práticas em transformação na atuação do professor no atendimento educacional especializado.

Além disso, discorreremos a respeito do conceito da avaliação e do significado da avaliação da formação que fundamenta a tomada de decisões para melhorar os resultados da formação. Trazemos os diferentes modelos de avaliação que historicamente embasaram as práticas de avaliação e, sobretudo, fazemos uma discussão acerca da participação dos atores (avaliador, avaliado e entidades) no processo de avaliação. Procuramos elucidar as principais dificuldades (políticas, éticas, epistemológicas e técnicas) no contexto da avaliação da formação e seus efeitos no espaço profissional dos formandos.

Na parte II (*Processo de investigação*), apresentamos a descrição da referida ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em

Atendimento Educacional Especializado, com a intenção de explicitar a sua concepção, plano de ação, aspectos organizativos, desenvolvimento do plano e o processo de avaliação privilegiado na ação de formação dos professores em atendimento especializado.

Explicitamos o desenho da investigação situando a problemática e os objetivos do estudo no âmbito da pesquisa qualitativa, fundamentando, logo a seguir, as opções metodológicas tomadas à luz do paradigma interpretativo. Procuramos considerar uma aproximação com a realidade estudada, revelando fontes, sujeitos e técnicas de coleta utilizadas na investigação (entrevista, observação participante e técnica dos incidentes críticos), que delineiam a trajetória da pesquisa de campo.

Feita essa precisão, este estudo procurou, por meio da entrevista, conhecer as concepções e práticas dos professores participantes da ação de formação e, mais amiúde, investigar as práticas das duas professoras do referido estudo. Esse aporte metodológico conduziu-nos a justificar e argumentar as singularidades do caso que colaboraram para os objetivos da investigação.

Na parte III (*Apresentação e interpretação dos resultados*), constituímos a apresentação e a interpretação dos dados proferidos no trabalho a partir dos instrumentos utilizados, compreendendo sua relação com os aspectos delineados no enquadramento teórico.

Os resultados da apresentação dos dados nos orientaram a ter um panorama sobre os principais temas, categorias, subcategorias e indicadores que compreenderam o discurso e a prática dos professores no momento da pesquisa. A partir de então, foi realizada uma síntese final que consistiu na organização dos dados encontrados com base nos instrumentos utilizados, possibilitando-nos evidenciar um aporte de situações que foram refletidas à luz do referencial teórico.

Finalmente, nas *Conclusões*, retomamos o percurso da tese, refletindo a respeito da adequação da metodologia utilizada, que buscou responder aos objetivos da pesquisa em face dos resultados obtidos. Tecemos, sobretudo, algumas limitações do estudo e apontamos breves recomendações.

Embora o quadro específico em que se realiza a pesquisa porventura não autorize extrapolações automáticas para outros contextos de formação de professores, como se sublinha nas considerações finais, ele não deixará de representar um exemplo

de um contexto, cujo estudo se revelará esclarecedor para a formação contínua dos professores em educação especial.

Temos o propósito de contribuir para sugestão de perspectivas que se assumam como hipóteses de novos trabalhos na conceitualização, teorização e discussão sobre a formação contínua dos professores e o processo de avaliação da formação.

O estudo nos parece deixar evidente que as concepções e práticas dos professores em ambiente de formação podem ser elucidativas para um processo de avaliação da formação que nos remete a conhecer as necessidades de formação dos professores, tendo em conta as complexas e contraditórias circunstâncias do contexto escolar.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1 – Formação Contínua de Professores – perspectivas atuais**

Nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais e culturais peculiares à globalização da economia e da denominada revolução tecnológica, muitas políticas e reformas educativas foram desencadeadas em todo o mundo. Tais políticas abordaram de forma explícita questões concernentes à atuação e à formação docente.

Tais questões dizem respeito, notadamente, à formação contínua dos professores, a qual possibilita o desenvolvimento de novas competências e habilidades com base nas demandas da escola.

Assim, pretendemos, neste capítulo, discorrer sobre a formação contínua dos professores, tecendo inicialmente reflexões acerca dos conceitos de formação contínua e de desenvolvimento profissional e, em seguida, chamando a atenção para os paradigmas que subsidiam a formação dos professores. Por fim, abordamos a profissão professor e sua vinculação à prática, tendo em conta as críticas e os desafios postos à formação profissional docente.

#### **1.1 A formação de professores no contexto contemporâneo: desafios e possibilidades**

No contexto contemporâneo, a formação de professores tem sido alvo de críticas e reflexões no âmbito das políticas e reformas educacionais que objetivam responder às dificuldades e aos problemas apresentados no cotidiano dos sistemas escolares. Diante disso, a capacidade de resposta da formação contínua às exigências dos sistemas de ensino e dos seus potenciais formandos deveria adequar-se às dificuldades e expectativas do contexto educacional no qual estão inseridos, em articulação com as aspirações e as necessidades dos professores.

A formação contínua, assim, reveste-se de importância porque professores em exercício constituem um efetivo numeroso e são, como se sabe, uma poderosa referência de práticas profissionais que os professores mais jovens, recém-chegados à

profissão, tendem a imitar e a assumir na construção da sua identidade docente. Tal influência pode ser mais poderosa do que a própria formação acadêmica inicial feita na universidade. Esse aspecto mostra a complexidade e a relevância de estudar a formação contínua de professores.

Muitos relatórios internacionais têm centrado suas investigações sobre a importância do papel dos professores nas aprendizagens dos alunos. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou em 2005 um relatório denominado *Teachers matters: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005) enfatizando a importância dos professores para a melhoria da qualidade dos processos de ensino nos sistemas escolares.

Esse estudo da OCDE mostra que os professores são os atores para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto às escolas, assegurando o compromisso de respeitar o direito que os alunos têm de aprender. A OCDE postula que a qualidade da formação dos docentes é uma das questões críticas dos sistemas educacionais. Assim, a melhoria da qualidade da educação ofertada implica respostas às necessidades do sistema quanto a especializações dos professores; melhoria do nível dos formadores; harmonização entre a teoria e a prática nos contextos formativos; preparação de docentes para trabalhar com populações diversas e vulneráveis, entre outros objetivos (OCDE, 2005).

Podemos arrolar outro documento publicado pela UNESCO em 2008, o qual aponta o papel primordial dos docentes e de sua profissionalização para a garantia e a melhoria da escolarização de crianças na América Latina, notadamente no Brasil. Nesse documento, a formação contínua é considerada

um fator que melhora o desempenho docente, se esta se associa com os processos de avaliação institucional e individual, e faz-se acompanhar de estratégias para dotar as escolas de maior poder de autogestão e capacidade para transformar-se em organizações que aprendem; ou seja, assume mesmo a profissão docente dentro de uma perspectiva integral, cujo desempenho requer a concorrência de mudanças nos diferentes fatores que incidem no rendimento dos mestres (UNESCO, 2008, p. 63).

Afora tais documentos, muitos pesquisadores, como Imbernón(1999), Darling-Hammond e McLaughlin (2003), Souza (2006), André *et al.* (1999) e Gatti (2008),

mostram a relevância da formação contínua para a melhoria da qualidade do ensino e para a implantação de uma perspectiva de profissionalização da docência.

Nesse cenário de desafio, há uma discussão sobre as políticas educativas conduzidas em muitos países, que dificultam as condições de trabalho dos professores, percebidas de forma mais evidente no impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos. Muitas tensões e contradições que os docentes vivenciam em seu cotidiano são fruto de políticas de formação incapazes de oferecer respostas às necessidades atuais da profissão docente no contexto dinâmico da escola (Imbernón, 1999; Darling-Hammond & McLaughlin, 2003; Rodrigues, 2006a; Marcelo García 2009a, 2009b; Landini, 2010).

O estudo de André e colaboradores (1999, p. 5), que mostra um *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*, revela que no final do século XX a maioria das pesquisas focava a formação inicial e que nas investigações sobre formação contínua o professor é visto como “atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática”.

Para Gatti (2008, p. 68), as experiências em formação contínua de professores no Brasil evidenciam a emergência de uma regulamentação mais clara e específica relativa às propostas de formação e que “o suporte e o acompanhamento de cursistas em programas de formação continuada (presenciais ou a distância) começam a despontar como um problema que merece atenção especial”.

Contudo, muitas das experiências de formação contínua acabam por se basear no aparente, na necessidade de resolução de problemas imediatos, na prática utilitarista. Nesse âmbito, Landini (2010, p. 38) expõe um dos grandes desafios da formação docente, que consiste em:

Ressignificar a compreensão do trabalho do professor como uma ação mediadora, considerada aqui não como instrumental para a transposição do científico para o escolar, mas como sujeito ativo que se identifique com os alunos no sentido de dar forma a uma condição autônoma de compreensão da realidade, potencialmente transformadora.

Na perspectiva de Soligo (2004), programas de formação continuada devem estar associados a políticas de cargos e carreiras e à melhoria das condições de trabalho dos docentes. Essa pesquisadora enfatiza a necessidade de as ações de formação

passarem por processos avaliativos, na medida em que isso pode garantir a qualidade e a eficácia do modelo proposto para a formação.

Lembramos que a discussão nesta tese volta-se para a formação continuada, contudo é válido perceber as articulações entre formação inicial e formação continuada, bem como ter clareza de que os modelos de formação podem ser utilizados e adaptados, dependendo das peculiaridades do contexto do sistema educacional.

Nas últimas décadas, a formação de professores em exercício de sua profissão tem recebido diferentes denominações, a saber: formação permanente, formação contínua, formação em serviço, aprendizagem ao longo da vida, capacitação, desenvolvimento profissional, dentre outras (Imbernón, 1999; Avalós, 2007; Marcelo García, 1999, 2009a, 2009b). Tais designações dependem do contexto histórico e das perspectivas de formação geridas nas entidades de formação.

Segundo Rodrigues (2006, p. 21), as orientações básicas para organizar a formação de professores num dado sistema inscrevem-se numa filosofia educativa e podem, para efeitos de análise, “(...) ser conservadoras e orientadas para uma lógica reprodutiva, desenvolvendo mecanismos de acomodação e integração do professor na lógica social dominante ou podem constituir-se em objetivos de uma ideologia emancipadora e crítica”. Nesse sentido, a formação contínua pode ser um meio para induzir os indivíduos a comportarem-se em conformidade com lógicas conservadoras que não consideram o professor como um agente reflexivo das mudanças necessárias à escola.

Desse modo, existem concepções de formação em disputa e, como informa Perrenoud (2000), a lógica conservadora pode impor práticas formativas tradicionais que requerem memorização, preparação e treino de habilidades. Assim, a formação dos professores tem sofrido influência da esfera da racionalidade técnica, que percebe os profissionais do ensino como os solucionadores de problemas instrumentais, através dos meios técnicos, de preferência, os científicos.

Vertentes tradicionais de formação, com um menor teor técnico, por sua vez, enfatizam a transmissão do conhecimento como meio para se alcançar a plena formação. Nessas abordagens, a instituição escolar é deixada em segundo plano e os programas de formação tendem a considerar os professores como executores de políticas e de currículos impostos pelo Estado (Rodrigues, 2006a).



Assinalamos que o complexo processo de mudanças sociais que desafia a escola não pode ser reduzido a problemas instrumentais, nos quais a tarefa profissional dos professores se resume a acertos na escolha e à aplicação de procedimentos em sala de aula.

A escola na atualidade vem sendo questionada em seus objetivos, na medida em que as dinâmicas das sociedades contemporâneas requerem que as práticas educativas guardem relações com as transformações e exigências do contexto atual, no qual a aquisição e a construção de conhecimentos são pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social.

Nesse contexto, existe a necessidade da formação dos professores a partir de matrizes que permitam a construção de práticas educativas dinâmicas e reflexivas que ultrapassem visões reducionistas do processo educativo.

Embora Pérez Gómez (1992) postule que a racionalidade técnica representa um avanço em relação ao modelo empírico, visto que defende a aplicação do conhecimento do método científico na análise da prática e na regulação da intervenção do professor, há limites e lacunas na realidade social, que não se encaixam em esquemas do tipo taxionômico.

Esse autor afirma, ainda, a existência de duas razões que impedem a racionalidade técnica de solucionar os problemas educativos. De um lado, as situações de ensino são sempre incertas, únicas, variáveis, complexas e cheias de conflitos de valores na definição das metas e na seleção dos meios; por outro lado, não há uma teoria científica única e objetiva capaz de apontar os meios, as regras e as técnicas a serem utilizados na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas.

Consideramos que a racionalidade técnica no contexto da formação continuada não responde às demandas dos docentes no que concerne à organização de práticas pedagógicas que garantam a participação plena de alunos, inclusive os considerados com deficiência, nas atividades escolares. A presença desses alunos em sala de aula compreende uma perspectiva de ação docente pautada na reflexão e na criatividade, o que implica a dificuldade de um modelo baseado meramente em técnicas de ensino.

Essas peculiaridades dos modelos de formação com aporte na racionalidade técnica não apontam, segundo Pérez Gómez (1992), para o abandono total desta em situações da prática educativa. Algumas vezes, as soluções de caráter técnico são

necessárias no cotidiano da escola e facilitam a organização das atividades, mas o que garante a seleção, organização ou adaptação da técnica é a capacidade reflexiva dos professores.

Outros investigadores como Imbernón (1999), Perrenoud (2000), Marcelo García (2009a, 2009b), Gatti (2008), Vituriano (2008), Pimenta (2008) discutem o processo de formação, denominada continuada, e têm procurado questionar e equacionar novas situações da formação, alternativas à racionalização e à instrumentalidade, ancorando-se na valorização das vertentes formativas das situações de trabalho no contexto da escola.

No Brasil, as críticas aos modelos formativos pautados na racionalidade técnica começaram a surgir ainda nos anos 1960 no contexto das críticas à função da escola como espaço seletivo e de reprodução social e cultural. Contudo, somente ganharam força após os anos 1980 e adensamento a partir de 1990 (Vituriano, 2008).

Na educação brasileira, os anos 1980 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista, peculiar à abordagem técnico-instrumental, no contexto da abertura política após vinte anos de ditadura militar:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (Freitas, 2002, p. 139).

Na perspectiva de Freitas (2002), esse período marca o início das discussões acerca das relações entre formação continuada e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação brasileira.

Portanto, o conceito de formação continuada tem sido discutido conjuntamente com a nova visão de desenvolvimento profissional dos professores, “como uma atividade de educação superior, baseada na experiência e para toda vida” (Bolam & McMahon, 2004, p. 9). Esse conceito valoriza, em particular, uma abordagem da formação de professores que leve em conta o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança, superando assim a sua dimensão mais individualista e técnica.

Essa perspectiva de formação contínua valoriza as questões territoriais e comunitárias presentes na ação pedagógica, visando o desenvolvimento de um processo formativo que permite articular intimamente os problemas sociais e a reflexão sobre as condições concretas do exercício do trabalho pedagógico. Como designa Marcelo García (2009a, p. 3), “o desenvolvimento profissional trata da aprendizagem, referindo-se ao trabalho cotidiano a partir de uma infinidade de oportunidades que visa melhorar a prática de forma ilimitada, que opera sobre as pessoas e não sobre programas”.

Conforme Rodrigues (2006a, p. 33), a expressão formação profissional contínua está sendo substituída, de forma gradual, na literatura, pela de desenvolvimento profissional docente:

(...) uma conotação mais dinâmica, anulando as discontinuidades que a concepção escolarizada da formação impõe quando a restringe a momentos e espaços formalmente determinados. Por outro lado, a ideia de desenvolvimento aponta para a continuidade do processo de formação, superando a imagem tradicional de justaposição da formação inicial e da formação contínua, e também para a centração na atividade do formando, valorizando os processos formativos internamente orientados ao mesmo tempo que não deixa sublinhar a ligação às atividades de aprendizagem na situação de trabalho.

Nessa abordagem, as características de continuidade e de dinamicidade do desenvolvimento profissional na formação docente são valorizadas, ressaltando-se, ainda, os processos formativos orientados para a descoberta e produção do conhecimento próprio por via da reflexão e/ou das atividades de pesquisa (Rodrigues, 2006a).

Day (1999, p. 4) também reconhece a perspectiva de formação contínua como desenvolvimento profissional, pois inclui nos processos formativos

(...) todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino, e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Azambuja (2007), por sua vez, sublinha que o desenvolvimento profissional pode ser considerado como um meio de melhoramento, não apenas das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho pedagógico, na medida em que está baseado na noção de produção, busca e troca de saberes diversos dos habitualmente instituídos.

A formação, por essa abordagem, não padroniza o trabalho docente em uma gama de ações que são formatadas sem uma epistemologia da prática real. Essa prática ocorre na escola, um espaço considerado plural, onde alunos provenientes das mais variadas origens culturais e sociais devem tanto ter acesso ao conhecimento socialmente acumulado pela humanidade quanto desenvolver habilidades e competências para sua melhor inserção social.

Na formação docente, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, a prática educativa escolar é um marco importante para discutir teorias, mas são consideradas como parte do processo formativo diferentes experiências individuais e coletivas vivenciadas pelos professores, como pessoas e profissionais. Portanto, nos processos formativos, deve haver espaço para discussão das indagações individuais e coletivas com o intuito de facilitar o desenvolvimento das organizações, das pessoas e da comunidade escolar.

A ideia é superar a retórica do inacabamento que sugere a necessidade de educação contínua, a qual foi vivida durante décadas, para o momento em que o sujeito (professor) alcance a realização pessoal e profissional a partir de uma perspectiva mais emancipatória.

Como afirma Bredeson (2002, p.63), o desenvolvimento profissional traduz “oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorarem as suas práticas”. A formação contínua, nesse sentido, colabora, de um lado, para uma prática reflexiva e para uma participação crítica dos docentes. Por outro lado, a reflexão não ocorre em uma perspectiva individualizada, mas se constitui coletivamente entre os profissionais que atuam em um determinado espaço escolar.

Tais aspectos são fundamentais se considerarmos, por exemplo, a realidade do sistema escolar brasileiro. De acordo com Inforsato e Galindo (s.d., p. 2), apesar da ausência de grandes investimentos pelo poder público até a década de 1990, “a formação continuada passou, nos últimos anos, a uma investidura maciça por parte

governamental, desdobrada principalmente em ações e intervenções legais e ações conveniadas”.

A noção de desenvolvimento profissional docente ganha força na medida em que a própria legislação anuncia, nas orientações de criação de uma Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que a formação contínua deve apresentar como características: a referência à prática docente e ao conhecimento teórico, o abandono de propostas de cursos meramente de atualização/treinamento e a sua integração ao dia a dia das escolas (Brasil, 2005).

O desenvolvimento profissional do professor pode possibilitar a ampliação de competências e saberes na articulação entre teoria e prática durante a carreira profissional docente. Assim, as transformações sociais e dos sistemas de ensino que incidem sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a prática profissional docente ganham forma na prática coletiva, nas trocas e nas possibilidades de reflexão no e sobre o contexto escolar e social.

Tal desenvolvimento profissional está amparado na perspectiva de superação de uma dicotomia entre formação inicial e continuada, uma vez que concebe a formação como um *continuum*.

Ressaltamos que existe uma variabilidade de concepções e paradigmas de formação docente que embasam programas de formação, numa perspectiva de formação inicial ou continuada. No seguimento, discutiremos alguns desses paradigmas, enfatizando aqueles que se voltam de forma mais precisa para o âmbito da formação contínua.

## 1.2 Os paradigmas da formação de professores

O objetivo deste item da tese é mostrar as posições epistemológicas que subjazem aos paradigmas da formação docente. É evidente que, no contexto da formação, vamos evocar os diferentes paradigmas, para dar corpo às concepções e características que embasam as práticas de formação contínua dos professores.

Ressaltamos, contudo, que paradigmas de formação ou modelos de formação incluem a perspectiva da formação inicial e da formação contínua. Alguns modelos

privilegiam aspectos relativos à formação inicial e outros enfatizam aspectos pertinentes à formação contínua.

Os paradigmas de formação docente podem ser considerados concepções que embasam processos formativos. Zeichner (1983, p. 6) considera que “cada paradigma é suportado por um conjunto de pressupostos comuns que irão distinguir os objetivos básicos de um estudo para outro”.

Segundo Kuhn (1976), um paradigma é um sistema estruturado de regras, pressupostos, métodos e princípios, aceitos e reproduzidos pela prática da comunidade científica. Os paradigmas determinam a forma, as concepções de conhecimento e a atuação profissional que podem ser aplicadas, também, ao contexto educacional.

Os autores que têm se pronunciado sobre a concepção de formação apresentam diferentes designações entre os paradigmas que discutem a relação do conhecimento científico e pedagógico (Joyce, 1975); a prática reflexiva Zeichner (1983); e a escola como espaço formativo (Feiman-Nemser, 1990; Demailly, 1992; dentre outros).

Neste estudo, procuramos discutir alguns modelos/paradigmas, embora não seja nosso objetivo analisá-los de forma exaustiva, mas sim mostrar a complexidade desses modelos no âmbito da ideia de profissionalização docente. A seguir, serão sintetizados os paradigmas postulados por Zeichner (1983), Ferry (1987) e Eraut (1995), com o intuito de situar suas orientações conceituais de modo a sintetizar alguns dos seus princípios, compreendidos como fundamentais para nosso estudo.

Zeichner (1983) anuncia quatro paradigmas de formação de professores. O paradigma comportamentalista, que mantém a separação entre teoria e prática, com o currículo normativo e orientado para as disciplinas, tem como base os critérios mediante os quais o sucesso escolar deverá ser medido perspectivando o desempenho escolar através do domínio do conhecimento. Tal paradigma enfatiza: “O conhecimento, as técnicas e as competências a serem ensinadas aos futuros professores são aquelas que se considera serem as mais relevantes em relação ao papel da formação, de acordo com a sua definição corrente” (Zeichner, 1983, p. 7).

O paradigma personalista concebe que a formação de professores deve ser um processo de libertação da sua personalidade. Assim, os processos formativos levam o docente a desenvolver-se a si mesmo no seu modo peculiar. Essa abordagem enfatiza os

aspectos afetivos e de personalidade do professor para que seja capaz de desenvolver uma boa relação de ajuda com os alunos.

De acordo com esse ponto de vista, a formação de professores é mais uma maneira de desenvolvimento do adulto. Nesse sentido, Zeichner (1983, pp. 8-9) sustenta

que o conteúdo do programa de formação deverá ser largamente baseado nas necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores (...) procuram desenvolver o “eu” de cada professor de uma forma consistente com resultados empíricos de um determinado número de trabalhos relacionados com o sistema de opiniões de profissionais de ajuda considerados eficazes.

O paradigma tradicional-artesanal concebe o ensino como uma arte e os professores, como artífices. Zeichner postula (1983, p. 11) que esse paradigma percebe os futuros professores, em grande parte, como “receptores passivos deste conhecimento e não tem um papel preponderante na determinação dos conteúdos e orientação dos programas de formação”.

O paradigma baseado na pesquisa pressupõe que as competências de ensino deverão ser valorizadas não como um fim em si, mas sim como um meio para atingir os objetivos desejados. Diante das situações de ensino cada vez mais complexas e instáveis, a formação deverá estimular a capacidade dos professores de analisar e interrogar as situações profissionais que se fazem presentes em seu cotidiano escolar e social com aporte do paradigma baseado na pesquisa.

No âmbito da formação contínua, tal paradigma postula que professores assumem um papel maior na orientação dos contextos educativos, de acordo com objetivos dos quais estão conscientes para desenvolver suas capacidades para a ação reflexiva na escola.

Para Ferry (1987), na formação docente deve existir uma preocupação com os processos e estratégias que se constroem na dinâmica do trabalho posto em prática no espaço formativo. Esse autor considera três modelos que se diferenciam por serem: centrado nas aquisições, centrado no processo e centrado na análise.

O primeiro modelo, centrado na formação de aquisições, é caracterizado como uma atividade prévia à atividade profissional do professor; visa adquirir ou aperfeiçoar técnicas e capacidades que se processam em função de resultados avaliáveis, em que

sua lógica funda-se em um saber objetivo e acumulativo centrado no formando, objeto da formação. O segundo modelo, centrado no processo, tem como foco as práticas e a lógica da formação, que resultará mais do próprio processo do que das aquisições que ela pode vir a proporcionar, sendo importante viver experiências sociais, intelectuais, individualmente e em grupo, no meio profissional ou fora dele, sendo o professor um sujeito capaz de responder às situações imprevistas e complexas da sala de aula.

Por fim, o terceiro modelo, centrado na análise, valoriza as situações pedagógicas que emergem do contexto laboral, mediante suas individualidades (situações singulares). Seu objetivo é conceber um contexto de formação que se preocupa com o desempenho profissional do professor a partir das situações práticas da sala de aula.

O modelo centrado na análise é presidido por uma racionalidade crítica e emancipatória e privilegia a capacidade de análise que o processo de formação deverá favorecer, sendo proporcionados aos formandos espaços permanentes para a crítica de seu processo formativo. Fica evidenciado que um novo modo de gestão da ação de formação pode ser caracterizado pela abertura de um espaço de autonomia ou de liberdade funcional aos indivíduos implicados na prática educativa.

Silva (2000, p. 99) considera que tal modelo associa a dimensão científica do conhecimento à sua interação com a

vertente prática de operacionalização dos mesmos, bem como a análise da prática através dos referentes teóricos para a sua avaliação e reestruturação. As práticas de formação centradas na análise procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si próprios e sobre suas práticas contextualizadas com o objetivo da sua progressiva autonomização e emancipação.

Eraut (1995) apresenta quatro paradigmas de formação de professores, denominados de paradigma da compensação *dedéficit*, do desenvolvimento, da mudança e da resolução de problemas.

O paradigma da compensação de *déficit* compreende a formação a partir da ideia de incompletude ou desatualização do professor. Os adeptos dessa abordagem “filiam-se normalmente nas correntes comportamentalistas e a sua finalidade é dotar os professores com perícias práticas específicas” (Rodrigues & Esteves, 1992, p. 50). No segundo, denominado paradigma do desenvolvimento, entende-se a formação contínua



como processo permanente, como continuação da formação inicial e necessidade intrínseca de qualquer processo pessoal de construção do profissionalismo.

O terceiro paradigma trata da implementação de mudanças e inovações que são condicionadas por reformas ou reorganizações do sistema educativo, mas “assume-se a necessidade de reorientação das competências dos professores para poder acompanhar as mudanças que eles poderão a partida não reconhecer, não compreender ou não desejar” (Rodrigues & Esteves, 1992, p. 51). Por fim, destaca-se o paradigma da resolução de problemas, que se orienta para a resposta às situações problemáticas em contextos específicos, cujo ponto de partida refere-se à escola e à sala de aula.

Desse modo, existe uma diversidade de modelos/paradigmas de formação docente, o que implica, também, a existência de diversas perspectivas sobre a profissão docente. Tais aspectos serão discutidos no seguimento do capítulo.

### 1.3 A profissão-professor e o desenvolvimento profissional

Os paradigmas anteriormente descritos evidenciam várias abordagens de compreensão a respeito da profissão docente, tais como as ideias de: professor como modelo de comportamento; professor como transmissor de conhecimento; professor como técnico; professor como executor de rotinas; professor como planificador; professor como sujeito de decisões; e professor reflexivo.

Em tais perspectivas, estão implícitas concepções de ensino, teorias do conhecimento e teorias da aprendizagem. Pérez Gómez (1992) e Marcelo García (1999) assentam mais duas concepções: o professor como técnico especialista e o professor como prático autônomo. A forma de conceber a docência influencia diretamente na organização de programas de formação docente. Por exemplo, ao se considerar um professor como transmissor de conhecimento, sua formação tenderá a enfatizar esse aspecto em detrimento de outros.

Na perspectiva de Nóvoa (2001, p. 1), a formação deve apresentar uma dimensão reflexiva sobre a prática, o que implica a noção de um professor reflexivo e investigador. Tal professor possui um conhecimento disciplinar e um conhecimento pedagógico, entretanto há, ainda, o que chama de conhecimento profissional, “que não é

nem um conhecimento científico, nem um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência”, ou mais precisamente, na reflexão sobre a experiência como docente.

Imbernón (2009, p.6, grifo do autor), por sua vez, sublinha que as concepções que os próprios professores apresentam de sua função influenciam na organização das experiências de formação profissional:

(...) um *professor que ensina de maneira isolada* se centrará no desenvolvimento profissional das atividades da aula; se concebe o *professor como um aplicador de técnicas*, o desenvolvimento profissional se orientará no ensino de métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um *profissional reflexivo-crítico*, se orientará no desenvolvimento de capacidades de processamento de informações, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos tanto laborais, sociais como educativos.

O professor como técnico especialista seria o que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, normas derivadas do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Seu processo formativo, tanto inicial quanto contínuo, exige o acesso a conhecimentos pedagógicos e científicos para embasar sua ação.

Nessa abordagem, o docente utiliza-se de técnicas e métodos na busca de soluções dos problemas peculiares à sua prática. Esse profissional tende a socializar pouco com seus colegas de trabalho, pois as resoluções de seus problemas cotidianos estariam centradas nas teorias, bastando apenas aplicá-las à prática.

A noção de professor como transmissor do conhecimento tem suas raízes no modelo técnico. É uma concepção epistemológica da prática, herdeira do positivismo, prevalecente por todo o século XX. Nesse sentido, a atividade profissional é sobremaneira instrumental, de modo que se demonstram eficazes aqueles profissionais que enfrentam os problemas concretos postos pela prática, aplicando rigorosamente teorias e técnicas científicas.

Em função da crítica à perspectiva do professor como técnico especialista, emergiram concepções alternativas sobre o papel do professor como profissional. Nessa perspectiva, Schön (1983) aponta o professor como prático reflexivo, Pérez Gómez (1992) considera o professor como investigador na sala de aula e Altet (2001) reconhece o professor como profissional da aprendizagem diante de situações pedagógicas.

Nóvoa (1992, p. 35) postula uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente em que os processos formativos consideram o profissional e a pessoa do professor. Nesse sentido, afirma:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

A perspectiva que compreende o professor como prático considera-o investigador e reflexivo, isto é, um profissional que, com autonomia, diagnostica, decide, conhece e reflete a respeito de sua prática e, assim, consegue associar conhecimentos científicos e técnicos para seu cotidiano profissional. Busca soluções para as mais diversas situações encontradas em sala de aula, através da reflexão que possibilita a modificação de sua rotina de trabalho. Na sua ação pedagógica, o professor é capaz de refletir, de intervir na realidade, de lidar com a complexidade dos problemas profissionais cotidianos.

Nóvoa (2001, p. 1) afirma que o professor reflexivo é sempre aquele que pesquisa sobre sua prática profissional:

A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise.

O professor, nessa abordagem, compreende que, mesmo tendo uma graduação específica para lecionar determinada disciplina, sua formação não está completa, portanto, continuará se desenvolvendo durante a sua vida profissional.

Segundo Schön (1983), para compreender a articulação entre o conhecimento técnico e a prática na atividade do profissional professor é necessário contextualizar cada situação a partir de três processos, quais sejam: o conhecimento-na-ação, manifesto no saber fazer; a reflexão-na-ação, ato de pensar sobre o que se faz, ao mesmo tempo que se atua; e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, que diz

respeito à análise que o indivíduo realiza *a posteriori* acerca das características e do processo de sua própria ação. Tais processos constituem aspecto do pensamento prático do profissional (professor), mas cabe lembrar que não são processos independentes, antes, complementam-se para garantir uma intervenção pedagógica consciente.

A nova epistemologia da prática docente tem conduzido, assim, a um repensar da função do professor como profissional que produz mudanças em nível teórico e prático. O profissional docente não encontra respostas pré-elaboradas (Schön, 1983). Por isso, a perspectiva da formação contínua parte da reflexão e propõe que cada indivíduo construa seu próprio conhecimento prático, o qual incorpora e transcende o conhecimento que emerge da racionalidade técnica. Nesse viés, a prática adquire o papel central de todo o currículo da formação do professor.

Nóvoa (2009) advoga que a formação docente não ocorre por mera acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas depende de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção contínua de uma identidade pessoal e profissional.

Tal como informam Alarcão (1996) e Nóvoa (2009), para ser reflexivo, o professor necessita de uma postura voluntária, ativa, persistente e rigorosa daquilo que julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica. Ou seja, deve evidenciar os motivos que justificam suas ações ou convicções e, dessa forma, iluminar as consequências a que elas conduzem, implicando uma perspectiva de uma realidade concreta que foi “pensada” pelo professor, que organiza um saber prático sem rejeitar as dimensões teóricas da formação.

O sujeito em formação pensa e possui um saber em ebulição quando reflete as condições de seu entorno. Alarcão (1996) fortalece essa abordagem quando a denomina de metacomunicação, como processo de avaliar a capacidade de interagir.

A posição autônoma do professor é fundamental para conduzir as situações conflitantes que se façam presentes no exercício de sua experiência e aprendizagem. Sem dúvidas, a presença de estudantes com necessidades educacionais especiais no âmbito das salas de aula da escola regular criará situações de conflito que colocarão o professor diante de novas situações problemáticas, antes não vivenciadas. Assim, a capacidade de investigar e refletir sobre sua ação profissional pode ser fator colaborativo na construção de respostas educativas diversificadas.

Os processos de formação contínua podem permitir aos professores refletir e discutir a respeito de sua ação pedagógica, o que pode instrumentalizar o professor para redimensionar os obstáculos e reconhecer boas práticas através de um olhar consciente e distante daquela situação. Essa situação o autoriza a reestruturar ou reconhecer resultados interessantes no processo educativo.

Tal postura promove o fortalecimento do que é ser professor, de seu papel de agente de transformação do ambiente escolar. Implica ao professor saber, de um lado, quem é e, de outro, descobrir as razões da sua ação e conscientizar-se do lugar que ocupa na sociedade (Alarcão, 1996; Rios, 2002).

Nóvoa (2001, p. 1) adverte que a experiência docente é fundamental, mas a “experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação”.

Ao se fazer presente no cotidiano dos programas de formação, essa abordagem possibilita ao professor compartilhar suas experiências com os colegas e perceber nessa interação sua capacidade de conduzir tempos e espaços, avaliar as situações do contexto e elucidar suas estratégias. Essa postura viabiliza seu “olhar reflexivo e investigativo (metapraxis) para compreender os fenômenos que se fazem presentes na prática educacional” (Alarcão, 1996, p. 179).

Nesse sentido, refletir não é somente lembrar o que transcorreu, mas realizar a crítica, uma análise, um processo de relacionar regras, teorias ou outras ações imaginadas ou conduzidas em uma situação parecida com o que Tardif (2002, p. 49) presume, qual seja: lidar “(...) com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o habitus (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes imponderáveis da profissão”.

A intenção, aqui, é discutir o saber plural, aquele saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Malglaive (1995) identificou várias formas de saberes que regem a ação. Os saberes teóricos, que permitem o conhecimento do objeto e as suas modalidades de transformação; os saberes processuais, respeitantes ao modo de fazer, aos

procedimentos e seu funcionamento; os saberes práticos, diretamente ligados à ação e ao seu desenvolvimento; e os saberes-fazer, relativos à manifestação de atos humanos, motores na ação material, intelectuais na ação simbólica:

O conjunto destes saberes forma uma totalidade, complexa e móvel, mas estruturada, operatória, quer dizer, ajustada à ação e às suas diferentes ocorrências; uma totalidade substitutiva no seio da qual os diversos tipos de saber se substituem uns aos outros à mercê das modalidades sucessivas da atividade, uma totalidade que, eventualmente, se deforma sem, todavia, modificar a sua arquitetura, mas alterando, por vezes, o modo e a qualidade dos seus constituintes (Malglaive, 1995, p. 87).

A totalidade à qual o autor se refere é qualificada como o saber em uso. Esse saber é a combinação dos diferentes saberes ligados à ação e pertencentes ao mundo simbólico. Em diferentes situações durante a ação docente, muitas vezes na própria ação, efetua-se um trabalho do pensamento que realiza a passagem de um para outro (saberes teóricos/processuais e saberes práticos/saber fazer). Esses saberes se substituem, se interpenetram, se combinam e se misturam uns aos outros.

Esse processo de articulação dos diferentes saberes fortalece a identidade do professor e o autoriza a questionar/refletir e a criar novos caminhos que potencializam sua intervenção pedagógica em sala de aula e, porque não dizer, na estruturação dos planejamentos com outrem.

Perrenoud (2007, p.32) assinala três pistas complementares para a formação de professores reflexivos, a saber:

(...) desenvolver espontaneamente a capacidade de refletir em plena ação; desenvolver a capacidade de refletir sobre a ação previamente e posteriormente em momentos de compromisso intenso e desenvolver a capacidade de refletir sobre o sistema e as estruturas da ação individual e coletiva.

A mente, na perspectiva da formação do professor reflexivo, está em processo interativo com o contexto mais amplo, está em plena ação e, *a posteriori*, cria conjecturas para os valores que a sustentam. A reflexão acaba sendo uma condição necessária no processo investigativo, que comunica sua prática atual com bases teóricas e com o devir de sua ação.

Um professor – prático reflexivo – revisa constantemente seus objetivos, suas propostas, suas evidências e seus conhecimentos. Entra em um espiral sem fim de melhoria, uma vez que teoriza sobre sua prática, sozinho ou dentro de uma equipe pedagógica.

Para Perrenoud (2000, p. 4), o professor continuamente indaga-se, “(...) tenta compreender seus fracassos, se projeta no futuro; prevê uma nova forma de atuar na próxima vez, para o próximo ano, se concentra em objetivos mais definidos e clarifica suas expectativas e seus métodos”.

A construção de uma prática docente reflexiva, assim, relaciona-se ao aprender a operar com o mesmo malabarismo de ideias, a estruturar cenários, a seguir as intuições ou a perceber as contradições. A relação do professor com a escola, sem a constituição de um espírito crítico, não é condizente com uma prática reflexiva que exige o pensar por si próprio e utilizar o conhecimento de forma pragmática e arriscada.

Nesse aspecto, poderíamos lembrar a perspectiva do desenvolvimento profissional que consiste na “totalidade das experiências naturais de aprendizagem e daquelas atividades conscientes e planejadas dirigidas intencionalmente em benefício do indivíduo, grupos ou escolas” (Avalós, 2007, p. 78), que contribuem para a reflexão sobre o trabalho na sala de aula. Ou seja, é funcionando numa postura reflexiva e numa participação crítica que os estudantes/profissionais tirarão o melhor proveito de uma formação em alternância.

A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade, sua relação como saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético; em suma, pode fazer emergir esse novo ofício pelo qual lutou (Perrenoud *et al.*, 2001, p.12).

Em demasia, os professores refletem na ação e sobre a ação e nem por isso se tornam profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos sobre o que fazem.

O desenvolvimento profissional docente, na perspectiva de Candau (1996) e Pimenta (2005a), pode ser organizado em três eixos norteadores, quais sejam: a) Primeiro Eixo: a consideração dos conhecimentos geridos no espaço escolar; b)

Segundo Eixo: a valorização dos saberes da experiência docente; e c) Terceiro Eixo: escola vista como lócus de formação continuada.

O primeiro eixo sugere a consideração dos conhecimentos geridos no espaço escolar, o que significa o resgate do saber docente construído na prática pedagógica, pois é realizado a partir de um processo mediado por referências teóricas e práticas. Esses aspectos são centrais na concepção de educação contínua, uma vez que estão atrelados aos desafios da prática docente no cotidiano.

Dois tipos de conhecimentos gestados no espaço escolar são mencionados por Tavares (1997), a saber: o científico, pautado na aquisição e na construção do conhecimento sobre as áreas de conhecimento (disciplinas) em que o professor atua, e o conhecimento didático acerca do conteúdo susceptível de ser ensinado, comunicado e, por conseguinte, avaliado, refletido, permitindo uma compreensão da realidade num verdadeiro processo em espiral.

Fazem parte desses conhecimentos a matéria ensinada, a composição da turma, o número de alunos, a organização do horário e, também, as situações de aprendizagem que abrangem os tipos de atividades propostas aos alunos, situações-problemas, bem como as condições organizativas referentes aos modos de o professor estruturar a turma para desenvolver sua prática (Altet, 2001).

Essas condições intrínsecas à vida da turma determinam o quadro no qual se produzem os conhecimentos e as interações, como também os processos mediadores do conhecimento. Tais processos incluem as dimensões que abrangem as destrezas, habilidades ou competências e atitudes do professor em face das respostas inusitadas e/ou previstas no grupo.

Para Nóvoa (2001, 2009), as iniciativas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas nas quais professores organizados podem decidir quais são as melhores estratégias para assegurar tal formação. A universidade e os especialistas têm sua importância, mas o que norteia os processos são os desafios que emergem da prática docente.

Desse modo, o exercício da profissão, os conhecimentos geridos no espaço da sala de aula e a reflexão diante da imprevisibilidade do cotidiano da escola instigam a mediação e a postura indagativa nos professores.



Tais aspectos remetem-se à perspectiva de formação contínua de professores para atendimento das demandas de alunos com deficiência em sala de aula. No entendimento de Ainscow (2001), o professor, no contato com esses alunos, necessita ser estimulado a correr riscos e a compreender que o imprevisível faz parte da docência. Daí o fato de a perspectiva de reflexão e investigação mostrar-se pertinente no âmbito da construção de práticas pedagógicas que contribuam para a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Assim, novos saberes começam a fazer parte do conhecimento profissional do professor.

Marcelo García (1999) aborda o conhecimento profissional como aquele que provém, sobretudo, da análise de experiências da classe, das atividades propostas, de observações e de reflexões a respeito da própria prática e dos diálogos estabelecidos com os demais profissionais, ponto a ser valorizado na formação contínua dos professores.

Diante dessa referência, muitas tipologias de conhecimentos e saberes foram propostas. Cada uma tem sua pertinência em um dado contexto de formação. Tais saberes formam uma combinação de representações e teorias que são reinventadas pelos profissionais em ação, sendo importante a reflexão que antecede a ação, que acontece no momento da ação e após esta ter ocorrido.

Nessa perspectiva, a formação continuada, numa visão de desenvolvimento profissional, pode permitir enriquecimento dos esquemas de ação que servem como elo entre o profissional e os conhecimentos geridos no espaço da escola. É o que Charlier (2001) denomina de clarificação das situações pedagógicas, que passam por esquemas de percepção e se direcionam a ação com os esquemas de decisão e avaliação.

É uma reflexão crítica sobre os conhecimentos que implicam analisar e questionar os pressupostos, as premissas éticas, as perspectivas que enquadram, limitam e distorcem a própria ação. Somente assim se constitui o saber em uso, sendo ajustado à ação e às suas diferentes ocorrências para uma prática emancipatória (Malgleave, 1995).

Conforme Rodrigues (2006a, p. 35), a formação profissional do professor enquanto conjunto diversificado de atividades visa

(...) dotar o professor de conhecimentos, de capacidades e de atitudes adequadas ao exercício eficaz das tarefas profissionais, tornar inseparáveis a formação e o investimento dos seus resultados nas práticas, de acordo com os referenciais normativos ou os que resultam da negociação com as necessidades, interesses e preocupações dos professores, enquanto grupo profissional ou a título individual.

O segundo eixo, denominado valorização dos saberes da experiência docente, contempla o princípio de que, mais do que dar ênfase aos saberes das disciplinas, é preciso valorizar os saberes da experiência, considerados o núcleo vital do saber do docente e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional do professor. Os saberes da experiência se fundamentam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu contexto sociocultural.

Discutir os problemas que geram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem a partir de novos fundamentos ou teorias somente será significativo quando a formação desses profissionais relacionar as teorias com a realidade da sala de aula, das escolas e das situações cotidianas que são conflitivas na vida dessas instituições. Os professores são considerados atores que nutrem competências e aptidões, mesmo nesse panorama de incertezas que embasa a formação desses profissionais.

Essa forma de se relacionar com o saber confirma a perspectiva de Rios (2002) e Pimenta (2005a), quando aludem que a teoria ilumina a prática e a prática ressignifica a teoria, sem perder de vista o tempo histórico e as condições objetivas sobre as quais o processo ensino-aprendizagem se realiza.

Na formação docente, diferentes possibilidades de reflexão podem ser descobertas pelo professor para pensar o contexto laboral e seu desenvolvimento profissional. Os saberes da experiência do professor, portanto, não referendam o que é imposto, mas “o conhecimento construído por e com os praticantes para que sejam utilizados em seu próprio contexto” (Darling-Hammond & McLaughlin, 2003, p. 9).

No âmbito dos processos formativos, a mediação do formador e a iniciativa dos formandos direcionam-se para uma autonomização progressiva e para uma maior responsabilidade da e pela ação (Alarcão & Moreira, 1997).

De acordo com Batista (2008), qualquer processo de formação contínua deve considerar as condições de vida, de trabalho e de tempo livre de que o professor precisa para ter acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais. A valorização do processo de reflexão e sua incorporação efetiva na experiência do professor representam o fio condutor entre os saberes (teóricos, processuais, práticos, experienciais, em uso) de

maneira formal ou informal. Tais saberes se entrelaçam com os conhecimentos produzidos e vividos em relação ao aluno, à sua prática e à escola.

Todo esse cenário se soma ao terceiro eixo – escola vista como lócus de formação continuada –, sendo identificada como espaço privilegiado para encontros formativos que tenham significados para os envolvidos. Consiste, verdadeiramente, na epistemologia da prática, que se refere à produção de um saber, permitindo um outro olhar sobre o que é realizado no cotidiano da escola (Pimenta, 2005a).

Em nosso entender, a escola é um espaço complexo de atividades que requer atenção das práticas de formação. Rodrigues (2006a, p. 37) assevera que na profissão docente não se trata de adquirir rotinas mecânicas para aplicar a uma realidade, também ela mecânica e estável, mas de estar atentos

não apenas o aluno, que justifica em essência o professor, mas também as escolas, local de trabalho, são entidades dinâmicas e evolutivas, autônomas e diferenciadas, exigindo uma relação de interatividade intencional e contextualizada, impossível de prever de forma minuciosa.

A partir dessa compreensão, podem ser criados momentos de autorreflexividade crítica a respeito do trabalho docente, o que é absolutamente fundamental. Por isso, “é possível teorizar sobre a prática, pois essa é observável; toda prática submetida a um novo olhar pode ser modificada” (Pimenta, 2005a, p.115).

Quando um professor, em um processo formativo, verbaliza suas representações e suas formas de fazer, autoriza-se a partir dos conhecimentos cotidianos para construir novos saberes e assim transferi-los para outros espaços, promovendo seu desenvolvimento profissional.

Esse entendimento nos remete ao fato de que, no contexto da formação do professor para a educação especial, essa habilidade de refletir sobre seus afazeres educativos parece tornar-se um imperativo, na medida em que estudantes com deficiência demandam e dinamizam conhecimentos novos e prévios.

Nos contextos de formação continuada que usam como lócus a escola, pontua-se que os saberes da formação e os saberes da prática permitem uma articulação entre lógicas diferentes e heterogêneas, mas possíveis de dialogar e discutir a lógica das práticas de formação, a lógica dos discursos constituídos na coerência interna do ensino,

a lógica da ação pedagógica e a lógica da produção dos saberes característicos da formação (Altet, 2000, 2001).

A formação continuada dos professores parte de uma prática de análise da escola e das situações de ensino-aprendizagem para produzir, com a ajuda dos instrumentos de formalização produzidos pela investigação, saberes racionais (Altet, 2001; Charlier, 2001), configurando-se uma articulação entre teoria e prática em que o professor é ativo. Isso permite que se desenrolem aspectos do desenvolvimento profissional docente.

No contexto escolar, o professor reflete e seleciona as melhores estratégias de ação, mobilizando respostas frente a situações pedagógicas. Pode identificar, assim, individualidades e reações diferenciadas no grupo de alunos, o que possibilita evitar generalizações excessivas e modificar a percepção que ele tem de sua turma como um agregado indistinto e pouco fértil para a construção refletida do seu trabalho.

Assim, a escola é um importante lugar de formação para o professor. Perrenoud (2007) assevera que somente podemos pensar em formar profissionais se levarmos em conta o caráter sistêmico da sua tarefa e de seu entorno.

Conforme Nóvoa (2009, p. 7) informa, as práticas de formação contínua de professores necessitam compreender que a docência é uma prática pessoal e coletiva, a qual se desenvolve na escola, compreendida como

espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Os eixos norteadores apresentados (a consideração dos conhecimentos geridos no espaço escolar, a valorização dos saberes da experiência docente e a escola vista como lócus de formação continuada) articulam-se no sentido de compor aspectos do desenvolvimento profissional docente.

Em tempos de escola inclusiva, a pesquisadora brasileira Fátima Denari (2001) postula que o desenvolvimento profissional docente é fundamental para que a escola supere as desigualdades, porque a ampliação do nível de formação dos professores poderia permitir a estes cooperar sobre uma base comum, racional, reflexiva e crítica

que os levaria à resolução de problemas e desafios da prática profissional. Inegavelmente, a presença de estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares coloca o professor diante de desafios e conflitos (Magalhães, 2009; Fernandes; Magalhães; Bernardo, 2009), os quais evidenciam a premência da reflexão e da investigação de sua ação pedagógica.

Nesse sentido, o repensar da formação continuada com base na nova epistemologia da prática evocaria as situações, ocorridas na escola, a serem pessoais e coletivamente significadas. Ou seja, o aluno com deficiência dinamiza saberes das mais variadas ordens e demanda uma articulação teoria-prática que pode ser obtida nos processos de desenvolvimento profissional.

## **CAPÍTULO 2 – Formação contínua de professores para a Escola Inclusiva e Educação Especial**

Ao delinear as mudanças necessárias para a formação contínua de professores, com efeito, estamos a refletir sobre uma ação pedagógica que discuta a realidade da escola e as necessidades apresentadas por professores e alunos, que são os protagonistas do espaço educativo. Esse processo é reflexo das mudanças educacionais e das novas tendências, que nos intimam a estar em consonância com o dinamismo da sociedade atual.

Neste capítulo, apresentamos as discussões emanadas da educação para todos, políticas mundiais sobre a educação inclusiva bem como a diferenciação entre os paradigmas da educação especial, a partir dos movimentos de integração e inclusão. Tratamos, também, da formação contínua dos professores na visão inclusiva e da formação dos profissionais especializados, notadamente aqueles que oferecem suporte aos alunos com deficiência nos espaços inclusivos.

### **2.1 Políticas globais sobre a educação inclusiva**

A inclusão escolar objetiva validar o discurso sobre a educação para todos, que é recente na história das sociedades capitalistas e remonta ao final do século XIX e início do século XX na Europa. Tal ideário ganhou força durante a primeira metade do século XX, culminando, após as duas grandes guerras mundiais, com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, na qual se estabelece o seguinte princípio: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, p.10). A Declaração preceitua ainda que “(...) Toda a pessoa tem direito à instrução. Esta será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução será obrigatória” (ONU, 1948, p.10).

Tais princípios objetivam garantir o desenvolvimento integral do ser humano, ao universalizarem o acesso à educação para todas as crianças, jovens e adultos, visando

promover a equidade, identificar as barreiras que impeçam o acesso e a permanência dos alunos na escola, como também indicar os recursos para superar essas barreiras.

O que se obteve em relação à inclusão diz respeito a iniciativas isoladas e pouco sustentadas pelas políticas educacionais. Algumas definições foram pronunciadas, entre elas, estão: a obrigatoriedade de matrícula; a idade de ingresso; a duração dos níveis de ensino; os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar; as diretrizes curriculares nacionais; o calendário escolar; as definições para o aluno com necessidades especiais.

Nessa perspectiva, a promoção da inclusão foi encarada como uma responsabilidade somente da escola (conforme comumente é feito em muitos países), e não como uma questão política e social. No entanto, como sabemos, a problemática educacional diz respeito ao projeto de desenvolvimento humano predominante na sociedade, não se restringindo às suas frações escolares, como se posiciona Senna (2003, p. 20), ao assinalar que a “educação não é uma responsabilidade da escola e sim da sociedade, que criou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano”.

Dito de outro modo, o êxito da proposta de inclusão escolar não depende apenas da transformação ou reforma da escola, como frequentemente se apresenta. Esse tipo de análise cria a ilusão de que a transformação escolar, por si só, poderia se dar sem a superação das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade; ou, pior, que a escola poderia reduzir tais desigualdades. Ora, mudar determinada realidade social constitui um processo político que envolve redefinições das relações de poder e combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social (Laplane, 2006).

Nessa mesma direção, seguem as proposições de Carvalho (2006a, p. 15), ao afirmar:

Precisamos entender que escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais.

Tais políticas públicas, como apontam García Sánches, Cantón Mayo e García Solis (1990), Echeita e Verdugo (2004) e Glat e Blanco (2007), somente serão possíveis

se a inclusão se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isso quer dizer que a sociedade será inclusiva na medida em que a educação, a economia, a cultura e a saúde integrarem classes, camadas e grupos hoje excluídos. A possibilidade de inclusão, portanto, depende de uma contenda que defina as tomadas de decisão sobre as questões que afetam a vida de toda a sociedade e, em última instância, dos interesses políticos e econômicos que prevalecem nessas decisões.

Desse modo, a inclusão pode ser compreendida como um modelo de educação que propõe escolas onde todos possam participar e ser recebidos como membros valiosos. Trata-se de uma filosofia e prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e a participação ativa de todo o alunado em um espaço educativo comum. Para Moriña (2004), a educação inclusiva é concebida como um processo inacabado que desafia qualquer situação de exclusão, procurando mecanismos para eliminar as barreiras que obstaculizam uma educação para todos.

É um direito que paira nas condições de acessibilidade e na orientação pedagógica, a qual acaba sendo inviabilizada pela inflexibilidade dos procedimentos de ensino, em uma estrutura escolar na qual há hegemonia da normalidade:

A Educação Inclusiva consiste na ideia de uma escola que não seleciona crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. Este paradigma rompe com a ideia de “aluno padrão” e a suposição de que existe um único processo de ensino-aprendizagem “normal e saudável” para todos os sujeitos (Glat & Fernandes, 2005, p. 2).

Sublinha Carvalho (2006a, p.155) que “o eixo de análise da inclusão é a escola, entendida como o espaço dos escritos; espaço de apropriação e construção de conhecimentos e não como espaço de socialização, pela convivência, apenas”. A autora reflete acerca da inclusão escolar e nos desafia a pensar sobre as diferentes formas de responder à individualidade (satisfação das necessidades e interesses de cada um), à identidade (aceitação das próprias características distintas das demais pessoas), aos ideais democráticos (busca da equiparação das oportunidades para o exercício da cidadania) bem como sobre a remoção de barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação de todos (pensar sobre as dificuldades dos pais, dos alunos e dos professores).



Conforme assinala a Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010), a escola inclusiva é a essência de uma escola democrática e plural que acolhe todas as pessoas da comunidade, sem mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer tipo, e transforma sua cultura, organização e proposta pedagógica a fim de que todos os estudantes participem e tenham êxito em sua aprendizagem.

A nosso ver, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente de quaisquer peculiaridades ou diferenças que eles possam ter. A educação inclusiva pode, através das políticas públicas, ganhar espaço para reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando estilos e ritmos de aprendizagem.

Fica evidente que a mudança para a inclusão não é apenas uma modificação técnica e organizacional, mas também um movimento político com uma filosofia clara. Para que a inclusão seja efetivamente implementada, os países precisam definir um conjunto de princípios inclusivos, simultaneamente com ideias práticas que facilitem sua transição para políticas voltadas para a inclusão na educação.

Os princípios de inclusão que estão expressos em várias declarações internacionais podem ser usados como uma base. Optamos por considerar a primeira Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, em 1990, a qual discute a ideia de universalização da educação básica e da inclusão social, tanto por expressar uma demanda da sociedade quanto por ser um quesito importante para a manutenção de contratos sociais entre agências financiadoras internacionais e estados nacionais (Garcia, 2008).

Essa declaração deflagra a perspectiva de aceitação de que a escola tem sido excludente e não democrática. Desse modo, para atingir seus ideais de ensino universalizado, deve passar por um processo de reorganização.

A perspectiva da educação para todos insere de modo frontal a discussão sobre a escolarização de pessoas com deficiência. Assim, a educação inclusiva tornou-se política preferencial para o atendimento aos indivíduos com deficiência, o que ocorreu de forma mais veemente com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca, em 1994.

Considerada uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial, a referida Declaração é o documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da qual participaram cerca de 92 países e inúmeras organizações internacionais.

A Declaração de Salamanca delinea, pontualmente, o princípio fundamental da escola inclusiva:

(...) todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 4).

Nessa mesma conjuntura, a UNESCO iniciou a chamada para a educação inclusiva e a inclusão educacional, sendo seguida pelo Banco Mundial (2000), que destaca a inclusão social, e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aponta a educação como responsável por uma subjetividade democrática, solidária e inclusiva (Garcia, 2008).

Nesse sentido, houve uma movimentação em termos mundiais, referendando que pessoas com deficiência deveriam ter suas necessidades educacionais atendidas fora do âmbito das escolas e classes especiais.

O referido discurso reforçou – junto à comunidade internacional, aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da UNESCO, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD) e do Banco Mundial – o apoio à escolaridade inclusiva e ao desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos, bem como o crescente envolvimento dessas organizações no planejamento, na implementação e na avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais.

Prietro (2008, p. 27), citando o Art 5º da UNESCO (1990), reforça que o envolvimento dos países garante

(...) a perspectiva da terminologia educação básica sem discriminar diferenças quanto a sua abrangência em termos de faixa etária dos estudantes, estabelecendo para cada país suas próprias metas, tendo como premissa o acesso universal e conclusão da educação fundamental. Estabelece, ainda, que a educação fundamental deve ser universal, garantindo a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, elevar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade.

Não podemos nos esgueirar da reafirmação da luta contra a discriminação, a qual é atribuída aos países para que passem a ter diferentes obrigações que legitimem a adoção de medidas que veiculem o termo inclusão à ideia de acessibilidade. Esse é um discurso esclarecedor, mas que torna evidente a fragilidade das orientações normativas, que se chocam com uma hegemonia discursiva nutrida pela sociedade do capital (Glat, 2007; Garcia, 2008).

Portanto, refletir sobre o processo de inclusão escolar exige que analisemos as práticas realizadas na escola e sua relação com o contexto social, político e econômico mais amplo.

A Declaração de Salamanca acaba por subsidiar a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999, que discutiu as políticas de inclusão na perspectiva da remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras possibilidades, que se atrelam à questão da acessibilidade. Dentre os seus elementos centrais, a Convenção enfatiza medidas para eliminar progressivamente a discriminação através do envolvimento das autoridades governamentais e/ou entidades privadas, assegurar que os novos edifícios, veículos e instalações facilitem o transporte e a comunicação e, sobretudo, eliminar as barreiras (arquitetônicas, de transporte e de comunicação) para o acesso das pessoas com deficiência (Convenção da Guatemala, 1999).

É observado, no entanto, em muitos países signatários dessa Convenção, que a inclusão continuou atrelada ao discurso e à questão da injustiça social, que acabou por apontar poucas mudanças nas medidas tencionadas.

Outra iniciativa da UNESCO e de agências internacionais aconteceu em Dakar (2000), com o documento Educação para Todos, o que poderia ter sido uma grande oportunidade para reforçar a perspectiva global em que equidade e qualidade

educacional são pares (Torres, 2000). Tal documento não questiona o atual sistema social, ao contrário, propõe reparos sociais para aqueles que dele necessitam (Garcia, 2008; Prieto, 2008).

Esse posicionamento reforça que a legitimação das conquistas sociais fica subordinada, como afirma Therborng (2001), a um segundo plano, no qual os processos de construções coletivas são desqualificados e a sociedade, desestabilizada, perde as noções básicas sobre igualdade de oportunidades e sobre direitos sociais.

Assim, a educação pública pode incorporar facilmente princípios empresariais altamente competitivos e mercantis. Sob essa perspectiva de que tudo são bens a serem adquiridos, também a educação, quando considerada uma mercadoria, não é um instrumento político, mas um espaço asséptico, cuja oferta depende de soluções técnico-administrativas. Essa crítica é oportuna porque é importante ressaltar que a inclusão de alunos com deficiência na escola não pode ser vista sob a ótica de uma educação considerada mercadoria.

Em 2006, é publicada a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, solicitando aos Estados que assegurem um sistema educacional inclusivo, de qualidade e gratuito, em todos os níveis, em igualdade de condições com as demais pessoas da comunidade em que vivem as pessoas com deficiência.

Um dos motivos dessa publicação, sublinha Kassar (2000), é a necessidade de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível) e, para tanto, ter de garantir um desempenho mínimo nas tarefas exigidas e nos conhecimentos dos conteúdos estabelecidos para os alunos. Desse modo, a convivência entre alunos diferentes (de gênero, idade e nível de instrução; origem social e cultural; ritmo de aprendizagem e comportamento; pelo tipo de deficiência ou por serem mais talentosos, curiosos ou ativos que a maioria) conspira contra a realização dos objetivos da escola, uma vez que esta mantém sua tradição seletiva.

Para Correia (2008), o princípio da inclusão apela, assim, para uma escola, por ele designada de Escola Contemporânea, que tenha atenção para com a criança-todo, não somente com a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite os três níveis de desenvolvimento essenciais: o acadêmico, o socioemocional e o pessoal, de forma a

proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

O respeito às individualidades das pessoas é um dos mais conhecidos *slogans* do movimento inclusivo, assevera Echeita (2008). Temos de pensar em educação inclusiva, com nomes e sobrenomes, aqui e agora, o que acontece em contextos diversos no mundo, com suas diferenças socioeconômicas e culturais. Começar a mudar esse quadro de forma incisiva e direta é a melhor estratégia para avançar, no sentido mais global e sistêmico, rumo à mudança.

Para Glat (2007), a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim para aprender da forma como são ensinados. O fracasso dos alunos diante da proposta descrita na estrutura pedagógica nos mobiliza a refletir sobre o projeto de uma escola que pensa no saber acadêmico e esquece das individualidades e da situação social do seu alunado. Esse aspecto aponta inúmeros equívocos e nos cobra a discutir um marco teórico definidor da função social da escola no século XXI, diante do poder do capital e da necessidade de inclusão escolar.

O discurso da educação inclusiva acaba por se contradizer diante desse contexto, ao focar em seus princípios que todos os alunos, independentemente de sua condição orgânica, afetiva, socioeconômica ou cultural, devem ser inseridos na escola regular, com o mínimo possível de distorção idade-série. Ora, entre os grupos historicamente excluídos do sistema regular de ensino, beneficiados pela inclusão, destacam-se aqueles com deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência intelectual, transtornos severos de comportamento ou condutas típicas (incluindo quadros de autismo e psicoses), deficiências múltiplas (paralisia cerebral, surdocegueira e outras condições) bem como as altas habilidades (superdotados), os quais foram rotulados por esse espaço.

Conforme propõe a UNESCO (2005, p. 11), a inclusão escolar envolve “modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos”. Em outras palavras, a escola inclusiva impulsiona uma transformação das práticas escolares tradicionais que explicam as dificuldades dos alunos por seu suposto *déficit*, em direção a uma prática inovadora, postulada pelas convenções, e que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, ao discutir as transformações necessárias ao sistema político e educacional, bem como ao identificar claramente as

suas possíveis limitações. Esses aspectos são esquecidos num movimento de escola para todos que se mantém excludente, como mostra Gentili (2009, p. 1067), ao se referir a todo o contexto latino-americano:

(...) a escola universaliza-se, mas o faz em condições de extrema pobreza para aqueles setores que agora sim conseguiram ingressar nela, multiplicando as desigualdades e polarizando ainda mais as oportunidades educacionais dos 10% mais ricos em relação aos 40% mais pobres. Um sistema educacional pobre e desigual é o correspondente eloquente de sociedades que avançam sustentadas em um modelo de desenvolvimento que gera um enorme número de pobres e uma brutal e estrutural desigualdade.

A retórica dos direitos e da igualdade veiculada pelas políticas mundiais acaba por deixar um fosso entre a relação acesso e qualidade, que pouco foi sanada. Segundo Santiago (2006), os acordos que as originaram seguiram os delineamentos de organismos internacionais, centrados numa visão pragmática de qualidade de ensino, associada ao projeto neoliberal de qualidade total e da sociedade do conhecimento. Tal visão tem como pressuposto principal a substituição do ideal da igualdade de condições pelo da equidade de oportunidades. Essa concepção de política pública “reconhece os direitos particulares e individuais, sem, contudo, responsabilizar-se frente às condições externas que determinam as desigualdades” (Santiago, 2006, p. 27). Nessa perspectiva, o aluno torna-se responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar.

Podemos perceber essa questão no alerta feito por Freitas (2004, p. 152-153), ao afirmar:

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos.

Essa forma de operar faz com que o simples fato de estar na escola (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para abafar o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem oferecida atualmente na educação.

Dadas as considerações acima, parece bastante evidente, então, que a educação inclusiva possa ser respaldada por uma política que atue de forma direta e não

camuflada nos sistemas escolares. Essa constatação implica afetar todos os componentes de um sistema de ensino que, diante do discurso da qualidade, possa de fato criar condições para que a relação entre acesso e permanência não fique no discurso que naturaliza a injustiça social.

É dado importante, também, pensar sobre a estrutura organizacional da escola, como o currículo, a formação de professores, a supervisão, a gestão escolar, considerados elementos fulcrais nas mudanças almejadas no processo de ensino-aprendizagem (Bueno, 1999; Booth, 2006; Padilha, 2007).

Se o movimento inclusivo, ao ser disseminado no mundo, por um lado, contribuiu significativamente para impulsionar discussões nas escolas sobre a forma de garantir e ampliar a oportunidade educacional, por outro, incidiu nas mudanças efetivadas na área de educação especial ao discutir seus pressupostos e as transformações necessárias nessa área, conforme veremos a seguir.

## 2.2 Os Paradigmas da educação especial a partir da perspectiva inclusiva

A área de Educação Especial no contexto histórico foi acompanhada pelos ranços preconceituosos de uma sociedade que primava pela normalidade e, durante muito tempo, encarada como um sistema paralelo à educação em geral. Viveu sua primeira fase – paradigma institucional – caracterizada por práticas segregadoras e médicas nas escolas de educação especial, que eram percebidas como espaços preparados/adequados para atender as pessoas com deficiência no meio social.

Essa visão reparadora construída pela educação especial popularizou práticas assistencialistas na formação dos profissionais, tendo efeitos prejudiciais na compreensão das reais necessidades desses sujeitos com deficiência. A crença de que pudessem ser educados em ambientes separados (Bueno, 1993; Fortes Ramirez, 1994; Ainscow, 2001; Echeita, 2007, 2008; Magalhães & Lima 2004; Magalhães, 2002, 2009), longe do acesso aos bens educacionais e sociais, ajudou a fortalecer os estigmas e a rejeição.

A perspectiva de institucionalização da pessoa com deficiência perdurou até a metade do século XX, podendo ser associada ao modelo clínico-médico. Com o advento

do paradigma de serviços (associado à perspectiva denominada Integração Escolar), por volta de 1970, advoga-se a necessidade de educação da pessoa com deficiência em escolas regulares através do princípio da normalização. Esse princípio teve sua origem nos países escandinavos, com Bank Mikkelsen (1969) e Nirje (1969), que questionaram o abuso das instituições residenciais e das limitações que esse tipo de serviço sobrepunha em termos de estilo de vida, afastando essas pessoas das experiências coletivas.

A normalização tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, bem como de que a todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes.

O princípio da normalização foi amplamente difundido também na América do Norte e na Europa. As subseqüentes implicações desse princípio foram influenciadas pelas propostas de Wolfensberger (1972), que operacionalizou o conceito de normalização dos estilos de vida para normalização de serviços, partindo do pressuposto de que ambientes adequados seriam aqueles vivenciados pelos indivíduos coetâneos, considerados normais.

Uma medida política que causou muito impacto na área de educação foi a promulgação, em 1977, de uma lei pública nos Estados Unidos (USA, 1977), a qual assegurou educação pública apropriada para todas as crianças com deficiências, instituindo oficialmente, em âmbito nacional, o processo de *mainstreaming*<sup>1</sup>. Tal legislação se constituiu na base jurídica que definia a colocação de indivíduos com deficiências em alternativas minimamente restritivas e que, conseqüentemente, incentivava a implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestimulava a institucionalização. De acordo com seus princípios básicos, a colocação seletiva de estudantes com deficiências deveria levar em consideração os seguintes critérios:

- 1) preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição;
- 2) oferta de serviços educacionais especiais e regulares coordenados e

---

<sup>1</sup>O termo *mainstreaming* (fluxo, corrente ou tendência principal) foi traduzido como integração, mas, como os conceitos são diferentes em língua inglesa, optamos por manter a grafia original.



3) promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes (Kirk & Gallagher, 1979).

Essa medida importada dos Estados Unidos, sem uma discussão prévia com a comunidade científica e a sociedade de maneira geral, fomentou inquietações diante das limitações e dificuldades de aprendizagem desses alunos. Contudo, o modelo clínico-pedagógico continuava a ser propagado, pois a visão estritamente relacionada com *odéficit*, com o erro biológico traduzia-se educacionalmente através de estratégias e recursos de índole corretiva.

As mudanças efetivas acerca da função da educação das pessoas com deficiência deram-se com o Warnock Report (1978), no qual surge a designação Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que levou o mundo a rever suas concepções e a refletir sobre o modelo de Educação Integrada. Somente na década de 1990 a política educativa de inclusão torna-se mais explícita quanto à responsabilização da escola regular face aos alunos com deficiência, mesmo sem imputar transformações do sistema para recebê-los.

(...) a partir dos anos 70, da reflexão expressa no relatório Warnock (1978) e do frutuoso ano internacional para a integração das pessoas com deficiência em 1981 com que se procurou romper com os modelos médicos para a educação e corresponder à ruptura que fazia caminho desde os anos 60, centrando finalmente a educação escolar nas aprendizagens curriculares em vez de se deixar guiar as taxonomias médicas e orientações correctoras (ortopedagógicas) (Niza, 2008, p. 6).

Esse rompimento firmou-se diante dos princípios da integração. Segundo Porras Vallejo (1998), Mazzotta (1996), Correia (1997), Warwick (2001) e Echeita (2006), a integração está centrada nas características dos alunos e dos ambientes que determinavam os critérios para sua integração no ensino regular, ou seja, o aluno teria que se adaptar à escola e ao ensino.

Mrech (1999) explica, ainda, que a integração prevê a inserção seletiva dos alunos deficientes no ensino regular. Eles devem se adaptar aos parâmetros vivenciados pelos alunos normais. Quando isso não ocorre, podem ser atendidos em classes ou escolas especiais, numa compreensão que categorizava seu *déficit* como impeditivo de sua permanência no espaço regular. A esse respeito, Correia (2001, p. 131) pontua:

O aluno, na escola integradora, está subjugado ao discurso clínico, onde o psicólogo desempenha um papel preponderante, relegando para segundo plano tudo o que diga respeito a colaborações. A partir do diagnóstico, então, considera-se o tipo de serviço que será adequado para responder às necessidades do aluno.

Esse modelo foi denominado também de Filosofia da Integração, no qual se advoga que os alunos participem das atividades escolares, buscando um distanciamento, sempre que possível, das formas segregadas/institucionalizadas de ensino. De acordo com Magalhães e Cardoso (2011, p. 17): “a ideia subjacente é diagnosticar e encaminhar o aluno para a modalidade de atendimento adequada, e depois realizar a sua integração na sala regular. Assim, a escola fica imune a críticas e reformulações na sua prática curricular”.

A integração escolar, dentro do contexto acima descrito, era concebida como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender às necessidades dos alunos. O nível mais apropriado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento do aluno, em determinado momento e contexto, enfatizando a perspectiva de que, somente quando absolutamente necessário, o aluno seria encaminhado a serviços de cunho mais segregado, como a escola especial (Fortes Ramirez, 1994; Echeita, 2006; Blanco, 2008; González Gil, 2008).

Percebe-se, nessa fase, que a formação de professores tinha um caráter de ambivalência, em que os alunos e seu *déficit* constituíam uma medida para continuar no espaço regular. Ou seja, se estes não conseguissem adequar-se à proposta da sala de aula, retornariam para a escola ou classe especializada, facultando a colocação seletiva no *continuum* de serviços.

No caso brasileiro, a integração defendida pelas políticas educacionais levou à criação de classes especiais em todo o território nacional, as quais eram consideradas serviços especiais ao lado do denominado ensino itinerante. O objetivo do trabalho desses profissionais era exercer docência em uma sala de aula composta por alunos com deficiência, devidamente diagnosticados, acompanhando seu processo de gradativa integração na sala de aula regular. “O aluno era trabalhado no sentido de desenvolver habilidades e competências para ter uma boa adaptação na sala de aula regular e passar a se beneficiar de processos de ensino desenvolvidos em salas de aula ditas comuns” (Magalhães, 2008, p.28).

O professor desse tipo de sala de aula era um especialista, formado em nível médio ou superior (em geral um pedagogo) e especializado em educação especial com formação básica, notadamente, no ensino das etiologias e classificações de deficiência. Assim, o conteúdo que se voltava para peculiaridades de pessoas com deficiência não estava na pauta da formação da maioria dos docentes. Atuar com estudantes com deficiência era, apenas, uma possibilidade da profissão (Mazzotta, 1993).

Esse modelo pautou-se na efetivação de um diagnóstico clínico e numa perspectiva excessivamente orgânica de compreensão da deficiência, atribuída sempre ao indivíduo, sendo, ainda, pouco investigado o contexto escolar no qual essa pessoa se inseria. Em todo caso, havia uma aproximação entre o sistema regular e o especial de ensino.

Uma evidência disso pode ser constatada no fato de que, até meados da década de 1990, na literatura, o termo inclusão aparece nos países de língua inglesa e, mais especificamente, nos Estados Unidos, enquanto que os países europeus e os da América Latina ainda conservavam tanto a terminologia integração quanto a proposta de colocação seletiva no *continuum* de serviços.

Pesquisadores norte-americanos identificaram que o termo inclusão apareceu na literatura por volta de 1990, como substituto da palavra integração e associado à ideia de colocação de alunos com dificuldades prioritariamente nas classes comuns (Lipsky & Gartner, 1997; Turnbull *et al.*, 2002).

Para Correia (2003), os modelos de apoio que embasam a integração e a inclusão são diametralmente opostos. Se, por um lado, a integração dá, na maioria dos casos, relevância a apoios educativos diretos para alunos com deficiência fora da classe regular, por outro, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aula, pois somente em casos excepcionais – afirma o autor – é que os apoios devem ser prestados fora da sala regular.

Com efeito, a inclusão funde-se a um novo paradigma de suportes e busca incluir o sujeito no meio educacional e social, respeitando suas individualidades e limitações, sob o prisma da igualdade de direitos, a qual considera e reconhece a existência de múltiplas diferenças. Essas diferenças intimam os sistemas de ensino a se adaptarem e a responderem às diversas necessidades educacionais dos alunos incluídos,

aspecto não considerado nos modelos anteriores (Stainback & Stainback, 1999; Echeita, 2007; Blanco, 2008; González Gil, 2008; Infante, 2010).

Essa mudança popularizou a nova função social da educação especial bem como a formação de professores, que se baseia na inclusão dos alunos com deficiência, tendo como foco suas habilidades. Nesse contexto, a educação especial é entendida como área complementar ou suplementar ao sistema educacional inclusivo Ropoli *et al.* (2010), sendo respaldada e fundamentada pelo sentido da escola para todos, no intuito de atender às diferenças apresentadas por esses alunos, por meio de uma reorganização estrutural da proposta escolar.

Por esse motivo, o acesso e a permanência, com respeito e integridade, desses alunos na escola comum, a partir da reorganização das condições estruturais e políticas, é o caminho a ser seguido na escolarização de pessoas com deficiência.

Trazer à tona a natureza do problema sobre a função da educação especial exige reflexão, que não é mais individual, mas social, isto é, envolve todos (Echeita & Verdugo, 2004). Desse modo, a exigência de mudanças que vão sendo pautadas a favor do seu suporte aos alunos na educação escolar abre perspectivas para o respeito às pessoas e ao trabalho dos profissionais envolvidos.

Autores como Stainback e Stainback (1999), Ainscow (2001), Bueno (2001) e Vaughan (2002) não concebem o sistema dual (escola especial e regular), apoiando uma reestruturação do acesso do aluno com deficiência à escola regular, intimando as mudanças organizacionais necessárias para a permanência desse aluno em suas salas de aula e tendo o suporte da educação especial na orientação dos alunos, dos professores e dos pais. Segundo Bueno (2001, p. 23),

(...) tratar da questão da educação dos deficientes dentro do âmbito da educação para os alunos com necessidades educacionais especiais e, esta, dentro do princípio fundamental de educação para todos, oferece possibilidades para que se rompa o dualismo existente até hoje entre educação regular e educação especial. Isto é, a educação dos alunos deficientes pode ser tratada dentro do âmbito dos alunos que expressam o fracasso da escola de massas, que, via de regra, são originários das parcelas marginalizadas, tais como as minorias linguísticas, étnicas, culturais e, nos países periféricos, a massa pauperizada pelos modelos econômicos adotados.

Outros autores como Magalhães e Lima (2004) e Parrilla Latas e Moriña (2004) assinalam que um ensino para pessoas com deficiência, na perspectiva da

educação inclusiva, envolve pelo menos dois tipos de formação profissional docente: a de professores generalistas do ensino regular, com um mínimo de conhecimento e prática sobre alunado com necessidades diversificadas; e a de professores especialistas nas diferentes deficiências, tanto para atendimento a essa população quanto para apoio ao trabalho realizado pelos profissionais de classes regulares que incluam esses alunos.

Com base na realidade educacional e nos argumentos apresentados nesta tese, defendemos a inclusão escolar com o apoio da educação especial, por acreditarmos que a referida política não se contrapõe à existência das demais modalidades oferecidas pela educação especial para dar suporte e, em casos extraordinários, substituir as atividades pedagógicas oferecidas em classes regulares.

Essas transformações no ensino, em busca de um novo modelo educativo, contemplam os anseios da educação inclusiva, a qual, baseada em princípios e leis que reconhecem a necessidade de uma educação para todos, deixa bem claro que renovação pedagógica exige, em primeiro lugar, que a sociedade e a escola se adaptem ao aluno, e não o contrário, e, em segundo lugar, que a formação dos professores generalistas que atuam na escola inclusiva seja um aspecto importante para seu desenvolvimento profissional, tema que será abordado a seguir.

### 2.3 A Formação contínua do professor generalista na inclusão

No contexto educacional, os cursos de formação precisam rever discussões conceituais e metodológicas para a formação de professores a partir da compreensão da educação inclusiva e das intervenções pedagógicas que objetivam responder às necessidades dos alunos que apresentam algum tipo de deficiência e que se encontram inseridos no sistema de ensino (Glat & Blanco, 2007; Carvalho, 2006a).

Tais discussões suscitam indagações e reflexões para mobilizar o enriquecimento das práticas pedagógicas inclusivas dos referidos professores, fomentando a colaboração, a cooperação e a discussão sobre situações ocasionadas nos procedimentos do ensino, bem como para mapear lacunas que dificultam o acompanhamento do aluno com deficiência diante da organização curricular posta nas ações pedagógicas geridas nesse ambiente (Niza, 1997).

Esse momento de descobertas e desafios do professor, em face das imposições e limitações do sistema de ensino regular, provoca a desconstrução da linearidade pedagógica que se põe diante do professor, de sua formação e da própria estruturação do currículo frente a “sociedade inclusiva, escolas inclusivas, currículos inclusivos, pedagogias inclusivas, didáticas inclusivas, que são categorias que se legitimam por dizer muito mais de um sistema que se dinamiza na injustiça” (Macedo, 2007, p. 158).

Em países como Áustria, França, Itália, Noruega, Suécia, Portugal e Reino Unido, a inclusão de conteúdos da educação especial na formação continuada do professor generalista acontece quando as escolas mapeiam as necessidades apresentadas pelo corpo docente e encaminham os professores para cursos dessa natureza. Na França, por exemplo, os cursos de formação elencam temas que se relacionam com as necessidades educacionais especiais, no momento em que favorecem a discussão do professor com suas questões pedagógicas e a aprendizagem do aluno (Hegarty, 2001).

A mudança significativa, no sentido de criar e manter escolas inclusivas – propagadas a partir dos anos 1990 –, implica diretamente a concepção que subjaz à formação continuada dos professores que atuam no sistema regular. Esse profissional é importante para intervir e buscar dialogar no sentido de fortalecer parcerias que possibilitem discutir, desafiar e desconstruir concepções e práticas no acompanhamento aos alunos com deficiência.

Nesse contexto, torna-se perfeitamente compreensível uma análise das necessidades dos programas de formação continuada dos professores no contexto da escola inclusiva que permita ajustar a formação, na medida em que se parte das dificuldades nas salas de aula, nas escolas e no sistema.

O espaço escolar, assim, é um local de experiência pedagógica contínua que incide na reflexão acerca da ação a partir da desconstrução de saberes cristalizados sobre o aluno e suas competências.

O apoio das escolas aos professores do ensino regular que recebem alunos com deficiência pode possibilitar um trabalho colaborativo (Parrilla Latas & Moriña, 2004; Salvador Mata & García Guzmán, 2005; González Gil, 2009) para resolver as situações-problemas dos alunos com ou sem deficiência, através de parcerias e de programas de formação que pensem em vicissitudes mediante troca de experiências entre outros profissionais que atuam em espaços inclusivos e estão receptivos a essas práticas.

O momento de troca e transformação em um sistema educacional inclusivo dissemina conhecimentos para criar um tipo particular de cultura de organização nas escolas que permita o que Ainscow (2001) denomina de diálogo criativo e Schön (1983) chama de destreza artística, ao se referirem a distintas questões suscitadas na prática dos profissionais, as quais os incitam a redefinir as situações-problemas, seja em relação aos fins a serem atingidos, seja no que diz respeito aos meios para resolvê-las.

Essa realidade na escola proporciona um compromisso para desenvolver práticas de aula e formas de organização curricular que respondam positivamente à diversidade dos alunos.

A concepção unilateral de que docentes precisam de formação não permite que professores sejam compreendidos como o principal recurso da própria ação de formação. Em outras palavras, tais cursos deveriam se caracterizar como ações de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do docente, cujos conteúdos programáticos adotassem o repertório de conhecimentos e habilidades do docente como ponto de partida e reta de chegada. Qualquer professor com experiência em sala de aula – de longa ou curta duração – já possui este repertório e é somente com base nele que sua prática pode ser revisitada e aperfeiçoada (Ferreira, 2006, p.229).

Estamos conscientes de que a formação continuada de professores a ser pensada pode fazer uma unificação entre os conhecimentos trazidos pelos professores e as teorias que subsidiam suas experiências. Esse fato pode possibilitar uma maior abertura ao seu desenvolvimento profissional, à prática do professor e às discussões propiciadas pela formação, que busca qualificar os professores diante das situações atendidas na escola.

O principal problema do professor da sala regular reside no equívoco de que a educação especial é um recurso dirigido exclusivamente aos sujeitos deficientes, juntamente com a ideia de que necessitam de ações especiais, realizadas exclusivamente por especialistas. Essa concepção tem afetado negativamente a atitude e a percepção do professor, no que diz respeito à sua capacidade e formação para responder às necessidades educacionais que os alunos possam apresentar.

O conhecimento de que concepções subjazem à prática do professor pode ser um indicativo que colabora na quebra de paradigmas conceituais e práticos que impedem a compreensão do professor sobre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. A formação de professores em serviço (Salvador Mata, 2005) possui um duplo objetivo, a saber: conseguir a inclusão dos alunos na aula e promover a

colaboração entre os professores da sala regular e os da educação especial, no que se refere a perceber sua cooperação em benefício ao aluno incluído.

A formação docente que contempla a metodologia colaborativa está baseada nas necessidades formativas dos professores em cada realidade escolar e os considera como atores ativos da formação, os quais, de maneira coletiva, refletem sobre sua prática, entendida como fonte básica de conhecimentos. Esses profissionais seriam, conforme Perrenoud *et al.* (2001), denominados de praticantes reflexivos, os quais encontram a lógica da análise de práticas em formação nos dispositivos que participam da aplicação de um saber analisar as práticas e as situações pedagógicas.

Para Echeita (2007), há um triplo sistema que ajuda a desenvolver e a avaliar os programas de formação dirigidos à escola, o qual possibilita a compreensão de sua organização sobre as questões observadas quanto: aos aspectos pessoais dos alunos (microsistema); aos aspectos funcionais do ambiente que os rodeia (mesossistema); e aos padrões gerais da cultura, das tendências sociopolíticas, ou seja, os sistemas econômicos que afetam a visão e as políticas concretas dirigidas às pessoas com deficiências (macrossistema).

Esses sistemas possuem uma influência no contexto escolar e procuram, nessa perspectiva, discutir um modelo de formação que traduza a nova tendência da inclusão, ao partir das necessidades e dos conflitos do professor e da própria escola. Esse entendimento fomenta um planejamento, com fins explícitos, claros e precisos, desenvolvidos por uma elaboração coletiva, definida por canais de comunicação abertos, fluidos e multidirecionais, ao redimensionar as concepções sobre as práticas inclusivas e a educação especial.

Achamos importante também considerar o que Hargreaves (1998 citado por Morgado, 2003, pp. 119-120) traduz em matéria de um ensino colaborativo entre professores, na hora de diferenciar uma cultura de cooperação de uma colegialidade artificial (imposta).

Uma cultura cooperativa terá como traços fundamentais ser espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, contínua no tempo e no espaço e imprevisível, enquanto a colegialidade artificial se caracterizará por ser regulada administrativamente, compulsiva, orientada para a execução, fixa no tempo e no espaço previsível.



A falta de sintonia e de intervenções pedagógicas planejadas dos professores que atuam em sala de aula regular e dos professores de apoio é notória quando se acompanha a ausência de dialogicidade deles em contextos de ensino inclusivo. O professor de sala regular afirma não saber como conduzir o aluno com deficiência e, por outro lado, o docente da educação especial colabora com essa visão quando atende o aluno com uma prática terapêutica e afirma saberes diferenciados e exclusivos para essa clientela.

A relação que se estabelece entre esses professores, somada aos processos de estigmatização que ocorrem na escola, acaba por conduzir o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência para uma situação pouco amistosa na escola. Professores na procura de responsáveis pelas dificuldades do aluno tornam o ambiente arisco, sem perspectivas de colaboração e ajuda.

Com isso, a capacidade de colegialidade dos professores da escola interfere na aprendizagem desses alunos, juntamente com outras condições físicas e pedagógicas, consideradas como impeditivos de sua educação. Trata-se, muitas vezes, de um duplo jogo de acusações retratado nas falas dos professores, quando chegam aos cursos de formação. Alguns falam das condições das escolas e pouco se interessam em refletir sobre suas práticas pedagógicas diante de sua realidade e outros continuam selados em crenças e valores que consolidam a incapacidade de os sujeitos com deficiência estarem a ocupar o mesmo espaço escolar dos alunos normais.

Quando nos deparamos com a área curricular, a situação fica mais vulnerável, pois se agrava a receptividade do professor, uma vez que ele não consegue perceber as individualidades apresentadas pelo aluno diante dos conteúdos propostos. Echeita (2007, p. 120) denomina essa negação de “ensino uniforme que embasa as crenças que são introjetadas de que todas as pessoas devem estudar as mesmas matérias, com os mesmos métodos e serem avaliadas da mesma maneira e se apoia no suposto de que as pessoas são idênticas”.

Muitas vezes, os professores questionam: como posso acompanhar o aluno em meio à gama de conteúdos proposta pela escola? O que faço em termos pedagógicos para que o aluno acompanhe o trabalho proposto? Muitas questões são colocadas em xeque quando se pensa no currículo oficial, pois, por mais que esses professores tentem buscar saídas, também são atropelados pelo sistema burocrático que privilegia o academicismo.

Por isso, uma formação consistente e fundamentada que questione as concepções e práticas postas ao professor instiga-os a refletir sobre as situações pedagógicas que emergem da sua intervenção na sala de aula. Esse é mais um motivo pelo qual que se tornam importantes o diálogo e a parceria estabelecidos entre esses professores e suas experiências para discussão em grupo no espaço de formação.

Para Echeita (2007), a rede de colaboração e ajuda recíproca entre os membros da comunidade escolar potencializa o apoio àqueles alunos com maior risco de exclusão, a partir de um ensino atento à diversidade. Essa postura se torna mais ampla, complexa e potente do que o conceito tradicional de apoio, vinculado exclusivamente à presença de um professor especializado em atenção individual a determinado aluno.

Desconstruir essa visão de apoio, restrita apenas a um profissional especializado na escola, mobiliza qualquer ação interativa entre as medidas que podem ser decididas coletivamente. Assim, tornam-se mais intensas as mudanças no grupo ao se pensar em estratégias necessárias no contexto da escola e de suas práticas.

Nesse cenário, Echeita (2007, pp. 144-145) chama atenção para as competências fundamentais que embasam a prática dos professores que atuam, prospectivamente, em salas regulares ou na educação especial:

1. Ter uma atitude reflexiva e crítica, própria de um intelectual comprometido, tanto a frente de seus próprios pensamentos, emoções e práticas como frente a realidade educativa e social.
2. Ter curiosidade e iniciativa para indagar e resolver suas dúvidas e incertezas.
3. Saber buscar e coletar informações relevantes sobre as dificuldades ou problemas com os que se encontra.
4. Ser estratégico, isto é, ser capaz de aplicar procedimentos sistemáticos e ordenados para analisar a informação e tomar decisões.
5. Ser capaz de trabalhar colaborativa e cooperativamente com outros, sejam companheiros, outras pessoas da escola ou com as famílias para analisar a própria realidade escolar, planejamentos executados, desenvolvimento e avaliação das iniciativas para melhorar a prática.
6. Saber manter boas pautas de comunicação, de diálogo e de escuta.
7. Saber pedir e oferecer ajuda.
8. Mostrar empatia diante das necessidades e emoções dos outros.
9. Saber compartilhar e engajar relações de reciprocidade e de confiança com os companheiros e alunos.
10. Assumir riscos e está aberto às trocas.
11. Saber fixar metas para superar e querer seguir aprendendo.

Essas competências tornam-se essenciais quando geridas pelo grupo que compõe a escola, através da cordialidade e da profissionalidade, que figuram como fatores

fundamentais para que se pensem meios de analisar e resolver situações-problemas observadas no contexto educacional.

O documento *Index for Inclusion* (Vaughan, 2002), construído pelo *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE), foi criado como recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo nas escolas. Seu objetivo é examinar todos os aspectos da escola quanto às barreiras para aprendizagem e participação, definindo prioridades, bem como discutir a formação dos professores a partir de valores inclusivos. Em relação ao documento, há três dimensões essenciais para o desenvolvimento da inclusão nas escolas que chamam atenção, quais sejam: culturas, políticas e práticas inclusivas.

A primeira aborda as culturas inclusivas, tendo em vista que essa dimensão cria uma comunidade segura, receptiva, colaboradora, estimulante, na qual todos são valorizados, ao favorecer o desenvolvimento da escola por meio de um processo contínuo.

A segunda trata das políticas inclusivas, que organizam o apoio à diversidade, ao assegurar que a inclusão permeie todos os planos da escola. As formas de apoio são desenvolvidas de acordo com princípios inclusivos e são combinadas dentro de uma estrutura organizacional que reflete a formação dos seus profissionais.

A última dimensão desenvolve as práticas inclusivas que mobilizam recursos como também as práticas escolares que refletem as culturas e as políticas inclusivas da escola. Sendo assim, as aulas são elaboradas de maneira responsiva à diversidade dos alunos.

No espaço de formação, que é a escola, o professor do ensino regular, diante dessas dimensões (culturas, políticas e práticas), pode desenvolver diálogo, esclarecer dúvidas e refletir sobre estratégias com o grupo, viabilizando diferentes soluções, que são construídas para resolver as situações vivenciadas pelo professor, por qualquer aluno e pela escola (Moya Maya, 2002; Vaughan, 2002; Salvador Mata & García Guzmán, 2005; Salvador Mata, 2005).

A escola inclusiva parte do suposto que possui alunos com capacidades e experiências distintas, os quais aprendem melhor juntos. Os professores que possuem essa formação atuam com estratégias diversificadas, o que permite discutir as práticas inclusivas no grupo.

A formação docente nesse campo ocorre a partir do momento em que é concedida ao professor a possibilidade de racionalizar e refletir a própria prática, criticando-a, revisando-a e fundamentando-a na construção do crescimento da unidade de ensino como um todo.

Essa postura se configura de forma contrária ao que tem sido a prática corrente, que é realizar uma formação específica para esses professores generalistas. As formações deveriam levar em conta que o mais importante para esse profissional, que atua frente à diversidade na escola regular, é dispor de um tipo de metodologia que vise a construção de “metacompetências, para descobrir o saber analisar, o saber refletir, o saber justificar através de um trabalho reflexivo sobre suas próprias práticas e experiências” (Perrenoud *et al.*, 2001, p.34).

Essa retroalimentação dos saberes docentes decorre também das discussões provocadas diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação, conforme informa Tardif (2002, p.54):

(...) libertar os seus saberes da prática cotidiana e da experiência vivida, de modo a levá-los a serem reconhecidos por outros grupos produtores de saberes e impor-se, desse modo, enquanto grupo produtor de um saber oriundo de sua prática e sobre o qual poderia reivindicar um controle socialmente legítimo.

Para Magalhães (2006, p. 366), a presença de estudantes com deficiência no contexto escolar dinamiza experiências e requer novos saberes que se fazem necessários na formação e são considerados “elementos que digam respeito à flexibilização curricular, à consideração da diversidade humana na escola”.

Todavia, o professor, ao ter autonomia para diferenciar as situações pedagógicas, “toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir” (Perrenoud *et al.*, 2001, p.174), frente àquele aluno com suas diferenças e às situações conflitantes, fugindo de uma redoma que forja conhecimentos especiais sobre esses alunos.

Sem dúvida, a proposta de uma educação inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente. O modelo tradicional é substituído por um modelo mais emancipador, no qual o profissional é estimulado a ser

participante ativo do processo de ensino-aprendizagem, objetivando seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, faz-se necessário discutir, também, a formação continuada do professor de educação especial como fator chave para a colaboração no processo de inclusão e no acompanhamento do aluno com deficiência, tema que será abordado a seguir.

#### 2.4 A Formação do professor em educação especial

De modo geral, discorrer sobre a formação continuada do professor da Educação Especial, no contexto da Educação, significa compreender seu papel como suporte no atendimento do aluno com deficiência bem como no acompanhamento da organização de uma escola inclusiva.

A formação continuada de professores para atuar na educação especial, precisamente nos serviços de atendimento especializado, poderá ser efetuada tendo por base a formação docente geral. Com essa referência é que deve se desenvolver a formação do professor especializado, que poderá ocorrer em cursos de formação continuada (habilitação específica) ou em pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado).

No passado, havia o predomínio da tendência médico-pedagógica, que atrelava a formação de professores para a educação especial a um sistema separado da formação de professores das escolas regulares. Esse modelo baseava-se na educação especial como modalidade à parte do sistema geral. Como informa Kassar (2003), essa perspectiva centrava-se no *déficit* do sujeito.

Nos fundamentos da formação especializada, o professor tinha em mente um aluno com defeito, que devia ser submetido a procedimentos terapêuticos nas escolas que atendiam alunos com deficiência. Cada vez mais, os professores foram incumbidos de saberes diferentes para intervir junto aos alunos com deficiência em escolas especiais. As práticas especializadas foram, nesse ínterim, fortalecidas pela escolarização em ambientes segregados que mantinham o sistema dual (escola regular e especial).

Com essa prática, na Europa e na América Latina, configuraram-se conhecimentos diferenciados em relação às duas áreas, ao se acompanhar os alunos com deficiência. Isso significou a soberania da visão terapêutica que culminou durante décadas, isolando o professor especialista da educação especial em relação aos professores da escola regular.

Essa imagem do professor especialista da área de educação especial, com saberes acima da média, pode colaborar para cristalizar preconceitos. O professor, nessa perspectiva, possuía uma inteligência incomum, resiliência, paciência para atender essa clientela e precisava estar preparado artesanalmente. Esse entendimento assentou o olhar da preparação que alimenta as concepções dos professores, quando discursam sobre os saberes necessários para o profissional que atua com os alunos com deficiência.

É notório que diferentes nomenclaturas confundiram e rotularam a figura do professor de educação especial. Em tempos de segregação, o perfil de atuação desse professor referendou sua figura como um pseudoterapeuta, sendo trabalhada nos cursos de formação, e não como alguém que pensa e acompanha a inserção do aluno de forma educacional.

Autores como Bueno (1993), Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2004) demonstram a estreita vinculação da história da educação especial com a influência do campo da Saúde e da Psicologia, ao tratar da educação dos deficientes. Tal vinculação se efetivou pela presença de casos graves com quadros clínicos, cuja patologia era profunda, além do fato de o serviço de Higiene e Saúde Pública ter uma certa preocupação com a educação de deficientes, contribuindo para a vinculação de ambos os campos, que, por meio desse serviço, buscavam enfatizar o discurso da eugenia, pregando a necessidade de medidas que visassem à regeneração física e psíquica da pessoa com deficiência.

Como percebemos, o modelo médico (biológico) não está separado do psicológico. Muitas vezes, eles andam juntos e chegam a ser confundidos com um conhecimento próprio da educação especial (Skrtic, 1996).

A Educação Especial tem suas bases de conhecimento no Positivismo e se fundamenta em um conhecimento teórico de uma ciência básica (principalmente na Medicina e na Psicologia). Como conhecimento aplicado à Educação Especial, essa área propõe modelos e procedimentos que vão guiar a prática dos professores na área. Com base no conhecimento aplicado e no conhecimento teórico (mas não de base), a área traz

o conhecimento prático e “(...) transmite aos profissionais da educação especial uma forma de desenvolver habilidades e atitudes” (Skrtic, 1996, p. 36).

A ampliação territorial desses campos foi gradativamente sendo organizada de acordo com as demandas e reais necessidades da clientela para os cursos e nos aspectos correlatos ao seu currículo identificam-se as seguintes tendências: médico-pedagógica, psicopedagógica, pedagógico-psicológica e pedagógica.

Tais denominações decorrem justamente da presença e do peso dos aspectos médicos (neurologia, fisiologia, patologia, anatomia, fonoaudiologia e etc.), psicológicos (desenvolvimento, aprendizagem, psicomotricidade, ajustamento) e pedagógicos (fundamentos da educação, métodos, técnicas, recursos didáticos, escola-comunidade, administração escolar) na estrutura curricular (Mazzotta, 1993, p. 117).

Com o advento da filosofia integracionista, os professores de educação especial continuavam a ter formação específica, pois a maioria dos alunos que estava em instituições ou classes especiais era submetida a intervenções corretivas que atendiam suas necessidades. Essa visão terapêutica da prática especializada, conjuntamente com uma visão da formação diferenciada desse professor, propagava os limites do conhecimento e das competências próprias dos professores que estavam em escolas comuns.

Um dado preocupante apresentado por Morgado (2003, pp. 82-83) refere-se à formação dos professores de educação especial.

Ao facto de muitos professores de apoio educativo não possuírem formação especializada coloca obstáculos à eficaz colaboração com os seus colegas de ensino regular, pois a fragilidade das suas competências profissionais provocará insegurança e, simultaneamente, desenvolverá nos professores de ensino regular uma atitude de reserva e baixa expectativa. Aliás, o Council for Exceptional Children (2002), entre as áreas de fragilidade observáveis na prestação de serviços educativos de qualidade a alunos com necessidades educacionais especiais, refere a qualificação dos professores de apoio e o baixo nível e excessiva fragmentação dos modelos de formação inicial dos professores de ensino regular e dos professores de apoio.

Assevera Padilha (2001, p. 108) que a formação dos professores em Educação Especial necessita determinar algumas concepções que são essenciais para entender seu modo de funcionamento, dentre elas, podemos clarificar a:

Concepção de sujeito, de mundo, também sobre a sociedade, sobre deficiência e eficiência, concepção de desenvolvimento e aprendizagem, para poder conhecer mais e melhor sobre as características das crianças e jovens que nela estão e dela esperam um papel crucial no desenvolvimento cognitivo.

Para Omote (2000, pp. 60-61), analisar a deficiência significa compreendê-la a partir de “uma visão não centrada no indivíduo, mas direcionar o foco de atenção para a audiência que interpreta determinadas manifestações como sendo deficiências e as circunstâncias em que alguém é visto e tratado como deficiente”.

Conforme tal exame, a formação do professor da educação especial é intimada a discutir que a deficiência é tida como um fenômeno construído no contexto social e que não deveria ser entendida unicamente como uma qualidade atribuída a determinada pessoa, mas sim compreendida a partir de como o contexto social a denota, ou seja, deve-se abordar a deficiência através de uma concepção que possibilite a ampliação do foco de análise da questão, deixando de ser unidirecional ao indivíduo, e que consiga analisar as representações sociais atribuídas a ele (Omote, 2000).

As proposições apresentadas pelo autor evidenciam a importância de a formação do professor levar à reflexão sobre o contexto social em que o deficiente está inserido, notando que a deficiência não se restringe a um conjunto de limitações físicas, de origem orgânica. A audiência social dos profissionais numa perspectiva médica ou psicológica acaba por produzir atitudes que, em geral, contribuirão para estigmatizar ou não a pessoa com deficiência. A estigmatização ocorre ao se deixar de garantir um conjunto de oportunidades para que a pessoa com deficiência se desenvolva como qualquer outro indivíduo pertencente a uma dada comunidade.

Segundo Morgado (2003, p. 125), os professores que atuam no apoio aos alunos com deficiência são solicitados a desempenhar funções de forma fragmentada, marcada por conflitualidade de competências. O autor descreve algumas zonas de fragilidade no acompanhamento desses alunos em virtude da incompreensão do papel da formação do professor que atua na educação especial:

- Definição de responsabilidades de forma ambígua e sobreposta;
- Trabalho administrativo excessivo;
- Insuficiente apoio de retaguarda;
- Isolamento significativo do professor;



- Baixo nível de investimento no progresso dos alunos;
- Exigência de maior qualificação dos professores de apoio educativo;
- Baixo nível e excessiva fragmentação dos modelos de formação inicial dos professores de ensino regular e dos professores de apoio educativo.

A formação continuada dos professores em educação especial poderia habilitar esses profissionais a fortalecer uma visão mais adequada dos objetivos de seu trabalho no contexto de uma escola que se pretende inclusiva.

Se, por um lado, é importante que a formação defina a área de competência desse profissional, que ainda parece confusa com o advento da inclusão, por outro, é fundamental que resgate as concepções e práticas da educação especial para que o sistema possa responder às necessidades dos alunos com deficiência, ampliando o foco de análise dessa questão entre os professores do ensino regular e especial nas práticas pedagógicas inclusivas.

No que respeita à formação especializada, o ponto da situação é o de que pretendemos basear-nos numa política que tenha por base o binómio saberes-experiência-competência vs. formação de qualidade, então, pese embora os resultados positivos que até a data, em alguns casos, se tem observado, uma parte significativa da formação especializada é deficitária (Correia, 2008, p. 39).

Tradicionalmente, os cursos de formação continuada são centrados nos conteúdos, classificados de acordo com o critério de pertencimento a uma especificidade, tendo sua organização curricular pautada num perfil ideal de aluno que se deseja formar. Esses “modelos de formação estão sendo cada vez mais questionados no contexto educacional e algumas metodologias começam a surgir com a finalidade de romper com esta organização e determinismo” (Ropoli *et al.*, 2010, p.31). Tais metodologias rompem com o modelo determinista de formação, considerando as diferenças entre os alunos e apresentando uma nova forma de organização curricular.

Muitos modelos que referendam a atuação do professor de educação especial continuam sendo discutidos em virtude de centrarem sua atenção no aluno, no professor e na escola (López Melero, 1991; Warwick, 2001; Correia, 2003, 2008), mas quase sempre não se chega a um consenso sobre as intervenções necessárias desse profissional e sobre sua real função diante da perspectiva de uma escola para todos.

O espaço especializado desafia o professor de educação especial a compreender e a refletir sobre o que os teóricos discutem acerca de sua função e atuação no sistema educacional. Segundo Moya Maya (2002), o professor é um recurso para prevenir, atender e assessorar a escola. Para Rodrigues (2006b), ele é considerado um recurso pessoal, definido como conjunto de meios humanos implicados no processo de garantia da inclusão social e educativa.

De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p.31), para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores devem

(...) ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

Correia (2008), por sua vez, afirma que o professor especializado é identificado como aquele que deve prestar apoio muito mais indireto (de consultoria a professores e pais, de cooperação do ensino etc.) do que direto, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos incluídos.

Esses autores estão em comum acordo com o fato de que seu último fim é oferecer uma educação de qualidade desde a prevenção, detecção e intervenção diante de qualquer dificuldade. Nesse contexto, é importante ter cuidado com percepções equivocadas sobre esse tipo de serviço, o qual, muitas vezes, torna nebuloso o trabalho desse profissional em tempo de mudança.

Para Moya Maya (2002), os professores especializados realizam o apoio interno na escola, o qual pode ser desenvolvido com a existência: a) do professor de área ou tutor, que contempla a resposta do professor titular às dificuldades apresentadas pelos alunos, ao facilitar sua inclusão bem como sua colaboração com a equipe de orientação; b) do departamento de orientação, como articulador do que vai acontecer entre coordenação, apoio e suporte técnico das atividades de orientação e tutoria do aluno; c) do próprio professor de educação especial, cujo objetivo é prevenir, atender, assessorar etc., na atenção à diversidade da escola e da sala de aula e; d) de outros profissionais de apoio, dos especialistas de audição e linguagem e dos cuidadores responsáveis pelo acompanhamento mais direto ao aluno.

Encontramos, ainda, diferentes funções para o professor especializado, que problematizam seu papel no contexto educativo. García Sánchez, Cantón Mayo & García Solis (1990) e Prugdellivol (1998) insistem que o professor especializado deve interagir com o serviço de apoio psicopedagógico e de orientação educativa e com os pais. Porras Vallejo (1998), por sua vez, identifica a atuação desse profissional através da caracterização de aspectos como avaliação, prescrição, ensino, gestão, desenvolvimento profissional e apoio à escola. Alberte Costiñeira (1991) e Domingo Segovia (1998) o percebem como catalisador de discussões que viabilizam a compreensão da comunidade escolar sobre a inclusão.

Essa tendência de identificar o professor de educação especial como suporte ao contexto escolar viabiliza uma ação inclusiva em consonância com o contexto da sala de aula e da escola de maneira geral. Nesse sentido, Carvalho (2006a, 2006b) salienta que o mais adequado será considerar a educação especial como recursos e serviços educativos que podem contribuir para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

A visão sobre esse tipo de serviço contrapõe-se à ideia apresentada em alguns trabalhos, como os de Kaulffman (2003), Gomes *et al.* (2010) e Ropoli *et al.* (2010), que preconizam o atendimento especializado de forma mais individualizada ou em pequeno grupo, em colaboração com a escola, pois acreditam que os alunos com deficiência precisam de estímulos em áreas funcionalmente debilitadas, que os impulsionarão a ter maior autonomia e iniciativa na sala de aula.

Essas múltiplas faces diante da atuação desse profissional o colocam como *expert* em tudo que é problematizado pela escola, rotulando-o como o *superstar* da inclusão. Ou seja, a fragilidade de sua atuação persevera em virtude do que Moya Maya (2002) descreve como as expectativas (crenças e concepções) no que diz respeito às suas diferentes funções e responsabilidades diante a comunidade escolar (Echeita, 2008).

Encontramos ainda outra diferenciação entre professor de apoio e professor da educação especial. Para Correia (2001, 2003), o professor de apoio seria aquele com habilitação própria, cujas funções devem ser paralelas às suas áreas fortes de docência, ou seja, se, por exemplo, o professor atua na área de Língua Portuguesa, ele deve orientar sobre leitura e escrita nas programações individualizadas elaboradas para os alunos com necessidades. No entanto, o professor que é considerado como de educação

especial é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio direto, enquadrando-se nos serviços de educação especial.

Outros autores apontam diferentes profissionais para dinamizar a inclusão na escola: coordenadores para a educação especial (Warwick, 2001; Hegarty, 2001), auxiliares (Fortes Ramirez, 1994) e serviços terapêuticos – considerados por alguns autores como especializados (Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e Psicologia) no interior da escola regular (Correia, 2003; Echeita, 2007).

Salvador Mata (2005) registra dois tipos de modelos de apoio à escola:

- O modelo de peritos, que se centra na colaboração dos profissionais de educação que possuem diversas formações. Diz respeito à participação efetiva de diferentes profissionais de forma direta (coordenadores, professores, auxiliares) e indireta (psicólogo, fisioterapeuta, médicos) para facilitar o processo de aprendizagem do aluno naquela situação de aprendizagem;
- O modelo colaborativo (Johnson & Pugach, 1996 citado por Salvador Mata, 2005), em que o apoio se caracteriza pelos seguintes traços: apoio indireto, no qual o assessor não trabalha diretamente com o sujeito, mas intervém sobre o mediador; envolvimento de todas as pessoas na concepção e no desenvolvimento do processo escolar; o voluntário, que implica a participação espontânea dos profissionais; e o orientador, para a resolução de problemas com o objetivo de prevenir e resolver determinadas dificuldades.

Hegarty (2001) comenta a figura do coordenador como apoio nas escolas do Reino Unido, nas quais ele é frequentemente membro do grupo de profissionais da escola, assume responsabilidades específicas no que se relaciona aos alunos com dificuldades de aprendizagem e – em termos iguais – tem formação sobre o assunto.

Esse trabalho segue um código de prática relativo às necessidades educativas dos alunos, sendo atribuídas sete funções para sua atuação (Hegarty, 2001, p. 83), a saber:

- a) acompanhamento diário da política de educação especial na escola;
- b) ligação e aconselhamento aos colegas professores;

- c) coordenação das ações para os alunos atendidos;
- d) organização e atualização constante de dados dos processos de inclusão destes alunos na escola;
- e) ligação com os pais dos alunos com deficiência;
- f) contribuição para a formação em serviço dos professores e outros técnicos e
- g) ligação com entidades externas.

Parrilla Latas e Moriña (2004) apontam um estudo sobre grupos de apoio entre professores, tendo como articulador um coordenador da área de educação especial, o qual não oferece apoio diretamente aos alunos com deficiência. Esse coordenador dissemina práticas inclusivas a partir de relações baseadas na cooperação entre os pares, orientação da prática real da sala de aula, trabalho conjunto diante de conflitos surgidos no contexto da classe, participação na construção de recursos para potencializar a aprendizagem do aluno e organizar formação diante das dificuldades dos professores, ajuda colaborativa entre todos da comunidade escolar, a família e outros profissionais para decisões pedagógicas.

Dessa forma, a atuação do professor de apoio resvala como suporte aos professores chamados generalistas, colaborando em seus processos de reflexão sobre e na ação pedagógica junto aos alunos no âmbito dos desafios cotidianos revelados na sala de aula, o que envolve sua atuação junto a docentes, pais e núcleo gestor da escola (Magalhães, 2008).

Os estudos que analisam a figura do coordenador no âmbito da educação especial mostram aspectos da redefinição do papel desse profissional quanto aos desafios encontrados na escola, a saber: gestão do tempo, atualização dos processos e controle do progresso de casos individuais, ligação com colegas, pais e entidades externas e desenvolvimento do papel da formação em serviço.

Consideramos importante essa análise da prática do coordenador em contextos inclusivos, mas, por outro lado, percebemos esse papel somente como de suporte escolar para os profissionais e as pessoas com deficiência, pois o professor acaba por não realizar atendimentos individualizados para essa clientela, quando necessário. Ou seja, acabamos por delinear a figura de um coordenador que necessita do professor de educação especial como suporte para determinadas características dos alunos, que precisam de estimulação para que continuem a superar suas dificuldades.

Essa contradição na função do professor de educação especial nos parece vir complicar mais ainda o trabalho da formação continuada desse profissional devido à imprecisão no seu campo de atuação. É importante definir em que espaços esses profissionais podem atuar, sem proceder confusões ou mais equívocos em relação à sua participação diante do acompanhamento dos alunos com deficiência.

Autores como Fortes Ramirez (1994), Ainscow (2001), Hegarty (2001), Moya Maya (2002), Correia (2003, 2008), Morgado (2003) e Echeita (2007) discutem sobre a atenção que deve ser dispensada à escola e ao aluno, pois é cada vez mais preocupante a construção do real papel do professor de educação especial (interna ou externamente) em relação à escola ou à sala de aula regular.

No contexto da formação docente, o trabalho de identificar e reduzir as dificuldades de um aluno com deficiência pode beneficiar aqueles cuja aprendizagem não era inicialmente um foco de preocupação. Essa é uma maneira através da qual as diferenças entre alunos, interesses, conhecimentos, habilidades, origens, língua materna, sucesso ou impedimento podem funcionar como recursos de apoio à aprendizagem (Moya Maya, 2002).

O documento *Index for inclusion* (Vaughan, 2002) preconiza o suporte na escola, como as atividades que aumentam a capacidade de essa instituição responder à diversidade de sua clientela, provendo apoio a indivíduos como tentativa de aumentar a participação dos alunos e também quando os professores planejam as aulas com todos em foco, reconhecendo seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem, ou quando eles se ajudam mutuamente.

É importante salientar que o professor da educação especial, em conjunto com o professor da sala regular, apoiaria a participação de todos os alunos em sala de aula. Assim, a necessidade de atenção individual pode ser reduzida. Igualmente, a experiência de acompanhamento de um indivíduo pode levar a um aumento na aprendizagem ativa, independentemente, como também contribuir para a melhoria no ensino para um grupo mais amplo de alunos. O apoio mútuo é uma parte de todo o ensino e todo o pessoal está envolvido nele.

Para Fortes Ramirez (1994, pp. 46-47), a existência de um professor de apoio dentro da sala de aula regular:

(...) significa a possibilidade para fazer uma reflexão conjunta com o professor-tutor sobre o que acontece na classe, examinar os problemas e adotar estratégias de ensino. É uma possibilidade de ver em ação modelos de ensino com análises diferentes de uma mesma realidade e generalização do conhecimento. É uma saída para a necessidade de saber e de partilhar o que sente com os professores, é uma estratégia idónea de reflexão e investigação do ensino. O trabalho do professor é solitário, com seus alunos e sua classe.

Essa visão do professor especializado dentro do espaço escolar, precisamente no ambiente de sala de aula, fortalece o que muitos teóricos discutem sobre seu papel no contexto de ensino. Tirar o aluno da classe para ir ao atendimento faz com que – em muitos casos – os professores percam a oportunidade de refletir conjuntamente sobre sua própria experiência com o ensino e os alunos fiquem sem a possibilidade de melhora tanto no grupo quanto em particular (Fortes Ramirez, 1994; Ainscow, 2001; Echeita, 2007).

Envolver os alunos a partir de suas individualidades é o ponto importante na construção de sua aprendizagem. Atender sempre individualmente ou categorizando os alunos por deficiência é extremamente indesejável nesse momento. Porém, conjugar esforços entre o suporte e a ação do professor da sala de aula pode ser fundamental para a significação dos conhecimentos e das estratégias utilizadas pelos alunos e professores envolvidos.

O professor de educação especial, com sua formação específica, colabora para o atendimento do aluno com deficiência ao potencializar a construção de sua aprendizagem no sistema de ensino regular. Poderá, ainda, exercer um papel de articulador de estratégias no ambiente escolar para maximizar as atenções dos professores a esses alunos.

Esse profissional, isoladamente, não conseguirá mobilizar os profissionais da escola se essa compreensão sobre a educação inclusiva não fizer parte das ações pedagógicas da escola, pois os professores, ao oferecerem suporte a esses alunos e ao docente da sala regular, poderão empregar meios para desenvolver situações didáticas apropriadas às necessidades dos alunos, contudo, precisam contar com a colaboração dos outros profissionais para a construção de uma ação de referência (Fortes Ramirez, 1994).

Autores como Moya Maya (2002) e Salvador Mata (1999, 2005) asseveram o dilema do tipo de serviço a ser realizado para o aluno com deficiência dentro da sala de aula ou em acompanhamentos individualizados na sala de atendimento. Esses autores

afirmam que o suporte da área de educação especial dependerá da organização escolar em sentido geral, ou seja, da ideologia subjacente à participação das pessoas com deficiência na escola e de todos os profissionais.

Echeita (2003), Moya Maya (2002), Ainscow (2001), Vaughan (2002) e Ferreira e Martins (2007) ressaltam a importância do suporte ao aluno dentro da sala de aula, com seus companheiros e seu professor da sala comum. O professor de educação especial é um profissional que pode estar na classe e sua função é a de acompanhar os alunos incluídos, em sessões diárias ou semanais, conjuntamente com o professor da sala, dedicando-se a todos os alunos e observando as respostas evidenciadas no contexto de ensino.

Esse aspecto mostra a diversidade de papéis que podem ser exercidos por professores de educação especial no contexto da escola inclusiva. Sua atuação poderá ser direcionada para o atendimento individual dos alunos e concomitantemente para seus esforços de inserção plena na sala aula. No caso da realidade brasileira, o professor de educação especial ainda constrói sua identidade no contexto da escola inclusiva.

Alguns autores como Moya Maya (2002) e Blanco (2008) chamam a atenção para o cuidado com o tipo de atendimento realizado somente em sala de aula, por considerar que o professor da sala comum, em muitas situações, isola o aluno com deficiência e deixa o professor especializado se responsabilizar por sua aprendizagem, por não acreditar nos ganhos que esse aluno possa ter ao ser incluído com os demais alunos “normais”, nem se sentir preparado para atuar pedagogicamente com ele.

Por isso, esse tipo de atendimento acaba por criar um espaço segregado na sala de aula, em que o professor especializado fica orientando e estimulando o aluno separadamente, com atividades diferenciadas daquelas propostas ao grupo em sala. Essa situação cria uma separação entre alunos com e sem deficiência, limitando a convivência e as trocas que efetivam os estímulos no interior do grupo.

Esses elementos tenderão a manter uma perspectiva de que o aprendizado do estudante com deficiência se faz fora do espaço da sala de aula, o que aguça processos de socialização e ensino pautado em visões preconceituosas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento desse estudante.

Segundo Moya Maya (2002), essa questão do acompanhamento especializado somente em sala de aula, individualmente ou em pequenos grupos pode ser eficaz



dependendo das necessidades dos alunos e dos professores, como mencionamos anteriormente. Ainscow (2001) e Moya Maya (2002) ressaltam alguns inconvenientes na sala de aula em função das dificuldades de compreensão das informações por determinados alunos em concreto e o risco de passividade e de exclusão de outros alunos. Enfocam, ainda, as vantagens desse trabalho, como a sensação de pertencer ao grupo, a observação dos companheiros e a referência comum dos alunos quando atuam em conjunto.

O acompanhamento na sala de aula do aluno com deficiência possibilita pensar em atividades com diferentes materiais, nas quais o professor planeja sua intervenção pensando em todos os alunos, o que resulta em uma sala na qual pode ser observada uma variabilidade de formas de aprendizagem, com diferentes ritmos e interesses diversos.

Esse contexto real levanta a necessidade de procurar respostas para a aprendizagem e a organização da sala, as quais contemplem essas diferenças (Moya Maya, 2002). As respostas poderão se direcionar para que necessariamente a diversidade seja considerada no espaço da sala de aula.

Assim, aos professores cabe a abertura para o ensino e a aprendizagem com estratégias que promovam respostas para diferentes ritmos e maneiras de aprender buscando modificar estratégias, materiais, atividades e recursos adaptados a essa diversidade (Gomes *et al.*, 2010).

Esse passo gerido de forma segura e compartilhada é um caminho interessante que se pode conduzir, sem tornar o trabalho sobrecarregado para os professores. No entanto, são posturas e ações fortalecidas pela dialogicidade, que se fazem pertinentes naquele ambiente de trabalho (Batista *et al.*, 2006; Ropoli *et al.*, 2010).

É óbvio que algumas situações de sala de aula inclusiva podem dizer respeito ao professor especializado, enquanto outras referem-se à atuação do professor generalista. Se é algo mais funcional, ligado à característica do aluno, em decorrência de sua deficiência, o professor especializado poderá contribuir mais por estar ligado aos saberes necessários da sua área de atuação no acompanhamento do aluno. Porém, se tem relação com a gestão de aprendizagem na classe, o professor da sala regular pode conduzir com mais segurança, em virtude de sua formação no modelo inclusivo. Isso não significa dizer que um ou outro não possa oferecer contribuições ou refletir em

conjunto sobre as situações pedagógicas em momentos de conflitos e incertezas (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2011). Esse fato direciona para um planejamento em conjunto que oferece diferentes possibilidades às práticas pedagógicas diante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Logicamente, as ações desses profissionais evidenciam diferentes tomadas de decisões em que tecem o acompanhamento da turma ou, especificamente, dos alunos em questão. É sabido que os alunos com deficiência têm limitações físicas, sensoriais ou intelectuais significativas por definição e, muitas vezes, para poderem se relacionar com o ambiente, precisam de instrumentos e recursos que os demais alunos não necessitam. Nesse sentido, a perspectiva de formação, na qual o professor é considerado um prático reflexivo, ganha sentido na medida em que as demandas dos estudantes com deficiência, em sala de aula, são reconhecidas, possibilitando a reflexão individual e coletiva dos docentes (Magalhães, 2006).

É necessário frisar que a compreensão de suporte especializado individualizado é observada no tipo de intervenção que identifica no aluno algumas dificuldades que a deficiência impõe. Assim, a formação contínua de professores em educação especial pode discutir potencialidades, habilidades, necessidades, interesses e dificuldades dos alunos a partir das respostas observadas na ação pedagógica do professor e das suas experiências no contexto da sala de aula regular (Batista *et al.*, 2006; Gomes *et al.*, 2010; Ropoli *et al.*, 2010).

Desse modo, a formação do professor de educação especial pode, entre outros fatores, possibilitar o acesso aos conteúdos curriculares através da adoção de atividades que tenham sentido pedagógico, que não se esgotem em si, sem uma finalidade aparente, caso queira atender com eficiência ao seu alunado, o qual aprende de forma peculiar, em um ritmo mais lento ou diferenciado.

Autores como Parrilla Latas (1996) e Moya Maya (2002) discutem os modelos individualizados no âmbito da ação de professores de educação especial:

O modelo terapêutico centra-se no *déficit* do aluno, proporcionando uma ajuda técnica para aqueles que apresentam problemas, com base em um diagnóstico. Sua crítica está na sua atenção fora da aula, corporificando-se como espaço segregado e periférico para as discussões postas em circulação na escola.

O modelo colaborativo individual foca, ainda, o aluno com seus *déficits* e problemas. Nele, as decisões e propostas são criadas a partir de necessidades individualizadas. As discussões que pairam sobre esse modelo focam a distância da escola no planejamento efetivado para o aluno incluído na sala de aula.

O modelo de consultas e recursos visa conceituar as necessidades dos alunos como indicadores de fatores sociais e contextuais e correlaciona o serviço de apoio aos materiais e necessidades metodológicas, didáticas, avaliativas etc. A fragilidade desse modelo versa sobre a incapacidade da escola para aprender por si mesma, necessitando de estruturas de apoio para seu aperfeiçoamento.

O modelo curricular é um modelo que atua na escola, de maneira global, pensando em sua organização curricular, sendo a própria unidade escolar a responsável por dar as respostas às necessidades dos alunos ou de si mesma. Aponta o professor como mais um profissional participante das medidas deliberadas na identificação de dificuldades. Um aspecto que pode ser considerado um problema é a autonomia da escola quando esse profissional está ausente. Nesses momentos de discussões, a escola reflete sobre as necessidades inerentes à sua prática e busca efetivar redes de apoio na circunvizinhança, as quais potencializem as intervenções denominadas para cada caso discutido.

Esses modelos preconizam uma ação mais individualizada, percebendo o aluno pelo seu *déficit* e não problematizando as benesses para seu crescimento a partir das adequações necessárias na escola e na sala de aula, para facilitar sua inclusão. O cuidado com esse modo de ver o aluno conduz à inércia da escola e dos professores, que esperam a atuação de fora, do professor especialista, como aconteceu durante décadas.

Esse panorama sobre alguns modelos de atuação desse profissional nos oportuniza problematizar a sua função no espaço escolar diante da diversidade. Não se pode mais admitir profissionais que imputam à escola um modelo segregado ou uma escola que pensa esse profissional como aquele que irá resolver os problemas dos alunos com deficiência.

Nossa preocupação diz respeito às tendências que subjazem a esses modelos e, conseqüentemente, à formação contínua do professor, que passa por alguns programas que não possibilitam a reflexão, tampouco os esclarecimentos sobre sua função diante do paradigma da inclusão.

A Agência Europeia participa de grupos de trabalho da Comissão Europeia e de outras instâncias internacionais como porta-voz das estratégias defendidas para a formação dos profissionais no atendimento a pessoas com deficiência. Em Portugal, por exemplo, o trabalho do professor de educação especial visa à realização de um conjunto de intervenções prescritas pelas planificações, destinando-se a munir o aluno com deficiência com um rol de competências que possam contribuir para sua inserção futura na sociedade, autonomizando-o e responsabilizando-o (Correia, 2008).

Podemos mencionar também a experiência brasileira, em que o atendimento especializado é denominado como um serviço da Educação Especial, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, ao considerar suas necessidades específicas (Brasil, 2008a).

Alguns autores como Moya Maya (2002) e Salvador Mata (1999, 2005) apontam um dilema em relação ao suporte do professor especializado, pois questionam sobre quando e como apoiar o aluno com deficiência. Eles denominam três momentos para esse trabalho acontecer, quais sejam: suporte prévio, simultâneo e posterior.

O suporte prévio é aquele realizado antes de aprendizagens específicas em salas de aulas regulares. Seria indicado para os alunos com surdez ou para aqueles com dificuldades na recepção de informação. O professor teria informações sobre a condição do aluno na sala de aula e trabalharia especificamente com esse aluno, visando potencializar aquelas necessidades apontadas pelo professor da sala regular. Esse acompanhamento aconteceria de forma cooperativa com ações realizadas individualmente e em sala de aula com toda a classe.

O suporte denominado de simultâneo acontece em sala de aula regular durante a explicação de determinado conteúdo. O professor pode ter acesso a essa temática antes de o professor da sala regular apresentar para os alunos. Isso possibilita ao professor de educação especial criar estratégias para que os alunos que necessitam ter acesso a esses conteúdos não apresentem determinadas dificuldades. Tal situação exige a parceria dos professores, havendo a coordenação deles nas atividades pedagógicas propostas.

O terceiro significa um tipo de suporte corretivo, no qual o professor de educação especial está em sala de aula, observando as falhas ou dificuldades manifestas pelo aluno com deficiência, conjuntamente com o professor da sala regular. Assim,

pode trabalhar algumas atividades complementares já desenvolvidas em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor de educação especial intervém de outra maneira, compensando dificuldades observadas ou estimulando funções que comprometem o aprendizado do aluno na classe; proporcionando ao mesmo tempo maior oportunidade de formular perguntas e superar aquelas dificuldades sentidas anteriormente.

Essas diferentes formas de suporte ao aluno são exemplos de intervenções individualizadas e coletivas (Moya Maya, 2002; Salvador Mata, 1999, 2005). O professor especializado e o professor da sala regular enfatizam a colaboração por intermédio de conversas e encontros, centrando sua atenção no aluno, na sua relação com seus pares e na prática pedagógica reflexiva, o que faz parte dos conteúdos geridos por esses profissionais.

Em síntese, nossa preocupação é confirmada pelo labirinto criado pelas diferentes percepções e modelos, mostrando as possibilidades no que diz respeito à discussão do que seria importante para a formação de um professor especializado. Consideramos que esse professor é, ao mesmo tempo, um profissional que pode atender individualmente e pode assessorar as práticas de inclusão na escola, em geral, e na sala de aula, em particular.

Contudo, esse profissional especializado acaba sendo interpretado como condutor da escola inclusiva e como detentor de saberes que atenuarão as limitações dos alunos. Por isso, esclarecer a função do professor especialista significa, entre outros fatores, pensar que sua formação colabora para que exerça a função de um educador que atenda prioritariamente às necessidades dos alunos com deficiência, estabelecendo uma prática educacional compromissada com as diferenças, ou seja, com as particularidades presentes em cada aluno ou em um grupo de alunos.

Esse entendimento implica a promoção de uma formação consistente, que englobe estratégias metodológicas e recursos especializados necessários para que o professor possa atuar junto aos alunos com deficiência de forma autônoma. Isso facilita a promoção do seu processo de ensino-aprendizagem e contribui na busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios que o trabalho com a diversidade quotidianamente nos apresenta.

Para superar essa realidade, inverteremos o processo de formação que até então era gerido nos centros de formação. A formação de professores para atuar na educação

especial poderia englobar duas etapas: primeiro, a formação específica sobre características, necessidades e procedimentos didático-pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência; e segundo, a mais importante, uma formação teórico-prática sólida no que se refere aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico, que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com as aprendizagens dos alunos, produzindo conhecimentos no exercício da profissão, sendo a investigação e a reflexão a ele inerentes nesse processo.

Para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras (Ropoli *et al.*, 2010, p.31).

A proposta não define precisamente a ação, mas sim a postura e a autonomia do profissional, as quais podem ser instrumentalizadas com o olhar nas teorias, olhares de outros sobre o objeto e com a própria experiência do professor ao encontrar caminhos na sua *práxis*.

Depreendemos, dessa forma, que a reflexão coletiva (professor de educação especial e professor generalista) sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência na escola é um fator que pode colaborar para a quebra de crenças preestabelecidas que julgam necessária uma especialização para que a gestão pedagógica da aprendizagem dos referidos estudantes seja realizada (Magalhães, 2006).

Acreditamos, em nosso estudo, que estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor (Tardif, 2002) tornará inviável o trabalho do professor especializado. Entretanto, se a formação contínua desses professores continuar a repassar metodologias específicas sobre como lidar com esses alunos, não ultrapassaremos as generalizações excessivas.

Assinalamos que a formação centrada nas práticas alimenta nos professores posturas mais reflexivas e o reconhecimento de si mesmos como pesquisadores e profissionais críticos, ou seja, cuja reflexão coletiva, no sentido de incorporar a análise da escola no contexto mais amplo e de colocar clara direção de sentido à reflexão,

possibilitará um compromisso emancipatório de transformação das antigas práticas aprendidas (Pimenta, 2005b).

Essa realidade pode ser vislumbrada pela forma como os programas de formação contínua geram e atualizam as discussões no grupo. Por isso, é necessário pensar sobre a avaliação da formação tornando pertinente a construção de um referencial mínimo comum que oriente o trabalho formativo na área de atuação dos professores e, conseqüentemente, provendo uma articulação com as situações de trabalho a partir da participação dos formadores e formandos nas várias etapas do processo formativo, aspecto que abordaremos a seguir.

No caso brasileiro, alvo de nosso estudo, a formação de professores de educação especial, sobretudo para atuar no chamado Atendimento Educacional Especializado existente em escolas regulares, é um elemento em construção. Nossa intenção ao discutirmos aspectos da avaliação do processo formativo é poder construir as respostas aos nossos objetivos centrais de investigação.

### **CAPÍTULO 3 – Avaliação da formação**

As mudanças sociais que vivemos são responsáveis, em última instância, pelas transformações que a profissão e o trabalho têm sofrido. A escola e, dentro dela, os professores têm visto as suas funções e papéis mudarem, não apenas com relação à sua natureza, mas também quanto ao número, à diversificação e à responsabilidade, sem que a sua preparação profissional, tanto inicial como ao longo da carreira, tenha sido capaz de se adequar às novas exigências.

Não cremos que a formação de professores possa ser considerada a chave de resolução dos problemas enfrentados pelos sistemas educativos atuais, mas acreditamos que pode ser um instrumento estratégico fundamental no processo de ajustamento necessário à obtenção de resultados mais satisfatórios, quer na formação, quer na ação educativa dos professores junto aos alunos.

De uma forma geral, constatamos que, na sociedade contemporânea, um dos principais fatores estratégicos para o desenvolvimento de uma organização como a escola tem sido a implantação de programas de formação, concebidos como pilares fundamentais das mudanças a serem implementadas, mas paradoxalmente efetivados de forma relativamente estática. Por ser uma estratégia de mudança, exige que em cada momento nos interroguemos: a serviço de que finalidades e objetivos a formação está sendo usada?

A relação entre os programas de formação contínua e os resultados que estes processam nos sistemas educativos tem sido levada em consideração nos últimos 30/40 anos, períodos em que se registram maiores investimentos nos profissionais da educação.

Apesar desse investimento, a pergunta que Bolam (1982) fazia, há um quarto de século, acerca da correspondência entre investimentos e melhoria dos resultados educativos, permanece com respostas muito duvidosas. Podemos igualmente constatar que a literatura sobre formação de professores, somente muito recentemente, deu relevo à procura de respostas para aquela questão e que foi a partir do campo da avaliação em educação que, na década de 1990, se desenvolveram, de forma mais regular, esforços para avaliar e encontrar estratégias de avaliação capazes de esclarecer em que medida a



formação, formalmente disponibilizada aos professores, tem se traduzido numa melhoria do seu desempenho e, sobretudo, das aprendizagens dos alunos.

O presente capítulo pretende abordar essa problemática, iniciando com uma breve conceitualização da avaliação, em geral, e da avaliação da formação, de modo mais específico. Em seguida, propomos uma análise dos embates teóricos presentes nos modelos de avaliação e no papel do objeto da avaliação no espaço da formação (os atores e as dificuldades na avaliação da formação) a partir da realidade educacional. Por fim, centramo-nos de maneira mais específica no objeto do presente estudo, apontando, de forma propositiva, algumas discussões sobre a ação de formação e seus efeitos.

### 3.1 Conceituando avaliação

O ato de avaliar é algo inerente ao homem. Desde o princípio da civilização, o ser humano estabelece juízos de valor, avalia, julga de alguma forma. Diante disso, podemos questionar: o que vem a ser avaliar? Por que o interesse crescente da sociedade atual pela avaliação? Que transformações esse termo vem sofrendo? Essas e muitas outras questões nos mostram que a avaliação, tal como a sociedade, não é estática, ela acompanha todas as mudanças políticas, econômicas, culturais, educacionais e sociais.

Esse panorama da avaliação, nos últimos anos, presenciou um foco de tensão, fruto das demandas e exigências sociais nas mais diferentes áreas, que proporcionou o surgimento de concepções e teorias que muitas vezes se complementam e divergem entre si.

A avaliação foi historicamente desempenhada por quem se encontrava em posição de poder, autoridade e superioridade sobre as pessoas ou situações avaliadas. O ato de avaliar foi equiparado a um juízo de valor que consistiu na busca de conhecimento acerca do valor do resultado.

Esse entendimento resultou em discussões a respeito de sua base conceitual e em orientações teóricas, que foram explicitadas por meio dos contributos teóricos de autores como Tyler (1949), que postulava uma concordância entre os objetivos predefinidos e o produto final, dando ênfase ao mérito de um objeto. Por outro lado, Scriven (1967) estendeu essa visão, considerando o processo de avaliar como um

levantamento sistemático de informações, uma vez que não partiu dos objetivos predefinidos, preocupando-se com os resultados esperados ou não do ato de avaliar.

Essa retórica foi ampliada por Stake (1975), que considerava a relação entre as necessidades e as exigências dos clientes para se chegar aos resultados. Stufflebeam (1972), por sua vez, deu ênfase ao levantamento em profundidade das necessidades e das expectativas dos diferentes interessados, tendo em conta um processo de análise e interpretação dos resultados.

Os diferentes modelos de avaliação preconizados por estes autores, Tyler (1949), Scriven (1967), Stake (1967,1975) e Stufflebeam (1972), no contexto avaliativo, serão discutidos mais adiante, para que possamos perceber os fundamentos que os embasam como também suas contradições e discussões.

De modo geral, procurava-se desenvolver e discutir a execução do processo de avaliação, tendo como foco as mudanças promovidas no objeto avaliado e na própria estrutura que acompanha esse objeto (Stufflebeam, 1972; Stake, 1982; Barbier, 1985; Hadji, 1994, 2001).

Para Rodrigues (1998, p. 95), a necessidade de avaliar não se reduz somente à medida, pois “a avaliação não pode conceber-se e realizar-se no vazio, apenas por um conjunto de ideias tomado em si próprio, mas também por referência àquele existente e realizado no e pelo contexto social e institucional real em que vai ter lugar”.

Devemos, portanto, considerar outras variáveis que influenciam nesse processo. Autores como Barbier (1985), Figari (1996), Hadji (2001) e Rodrigues (1998) estão de acordo a respeito de que a avaliação centrada no juízo de valor é decorrente de análises que privilegiam a dimensão quantitativa da avaliação, instigando uma preocupação com sua base qualitativa. Não é possível avaliar sem julgar, mas é preciso que o avaliador não desconsidere o contexto no ato da avaliação, sob o risco de prejudicar a recolha e o fornecimento de informações.

Contudo, a complexidade da atividade de avaliação se estabelece no próprio ato de avaliar através dos instrumentos para averiguar o meio a ser conhecido. Tem a ver com as técnicas de recolha de informação, como a observação, a análise da tarefa ou o tipo de atividades propostas. Sejam quais forem os instrumentos ou técnicas usados, tanto procedentes de metodologias qualitativas como quantitativas, estes podem, quando

bem acompanhados, responder às características de confiabilidade, validade e pertinência com o objeto da avaliação.

Para Scriven (1967), as funções que constituem o processo de avaliação dentro desse contexto denominam-se: avaliação sumativa e avaliação formativa. A avaliação sumativa identifica se os objetivos foram atingidos ou não. Verifica-se a valia dos conteúdos para tomar as decisões a respeito da promoção e certificação. A avaliação formativa, também denominada avaliação de processo, permite-nos valorar uma ação durante seu desenvolvimento em um contexto determinado, com o propósito de melhorar ou otimizar essa ação durante seu transcurso.

Tomando por base as duas funções ressaltadas anteriormente,

se reconhece o salto qualitativo do processo de avaliação ao objetivar a função de melhora, considerada plenamente coerente com a essência do ato educativo. Não podemos esquecer que a educação é uma atividade intencional e sistemática a serviço da melhora ou aperfeiçoamento das pessoas (Pérez Juste, 2006, p. 24).

Essa visão que ratifica o salto qualitativo do processo de avaliar tem como objetivo obter uma informação globalizada do objeto avaliado, ao facilitar uma maior compreensão, exploração, tomada de decisões, em profundidade, dos ganhos proporcionados (Catalyud Salom, 2008).

Nessa perspectiva, a prática de avaliação visa o crescimento sustentado pelo conceito da avaliação formativa, associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos do ato educativo. É a valorização de critérios e referências que são identificados como relevantes para a tomada de decisões (Barbier, 1985; Hadji, 1994, 2001).

Com efeito, a avaliação, neste estudo, é compreendida como processual, sendo uma prática construída em que se valorizam os diferentes contextos, as necessidades e os interesses dos envolvidos, ao visar a melhoria dos resultados, afastando, pois, a possibilidade de ser vista e praticada como algo terminal e fragmentado, voltado para si mesmo, numa dinâmica de classificação, de punição e de exclusão.

Na verdade, é necessário “desenvolver avaliações em que as pessoas se possam envolver ativamente na discussão e na deliberação democrática acerca de fenómenos que podem ser determinantes para melhorar as suas vidas” (Fernandes, 2010, p. 39).

Entre as abordagens de avaliação que tendem para detectar a qualidade são chamadas holísticas pois compartilham o interesse em compreender e avaliar a natureza dos contextos nos quais ela existe, seja de caráter histórico, econômico, estético, sociológico ou cultural (Stake, 2006, p. 86).

Essa reflexão sobre o conceito de avaliação permitirá embasar nossa abordagem no que concerne à avaliação da formação, assunto que trataremos a seguir, abordando teóricos que, como Barbier (1985, 1996), Figari (1996), Rodrigues (1998), Hadji (1994, 2001), Pérez Juste (2006) e Catalyud Salom (2008), de forma propositiva, discutem uma visão mais holística da avaliação, na qual os pressupostos teóricos afirmam-se diante dos processos avaliados da formação, a partir da recolha de dados para a leitura de uma realidade observável, o que torna tais discussões compatíveis com as escolhas teórico-metodológicas deste estudo.

### 3.2 Avaliação da formação: como e para quê?

Assinalamos que a avaliação da formação ganha novos contornos quando é percebida como uma atividade que planifica a ação e elabora o desenho mais pertinente do terreno que vai ser objeto da avaliação. É uma forma de superar o olhar estático que deseja apenas chegar ao resultado, passando a ser um processo de recolha de informação que permite interpretação e tradução em juízos de valor para a tomada de decisões (Catalyud Salom, 2008).

De acordo com Pineda Herrero (2000), as finalidades da formação e seu processo de avaliação poderão ser concebidos em conjunto, desde sua origem. Essa vertente possibilita não somente clarificar o interesse em avaliar, mas também averiguar as etapas do trabalho posto naquela ação específica e, sobretudo, discutir as mudanças necessárias na realidade em questão.

Por isso, os interesses, as necessidades e as aspirações dos participantes podem ser recolhidos através de diferentes instrumentos ou técnicas que, confrontados com um quadro de referência, poderão aludir a transformações no decorrer da formação.

Sobre o assunto, Barbier (1985, p. 52) afirma: “Uma boa avaliação depende de uma diligência prévia de análise das necessidades estabelecendo, com efeito, de uma forma precisa, os fins a atingir por uma ação de formação, a análise das necessidades fornece a base de uma diligência de avaliação”.

Esse autor está de acordo que o juízo de valor será conhecido no final do processo da avaliação e consiste na clarificação daquilo que corre bem ou mal na formação avaliada, ou seja, apreender a lógica dos sucessos ou dificuldades no contexto avaliado.

A nosso ver, isso implica pensarmos sobre a importância das operações de controle no processo de avaliação, que são complexas e embasam os juízos de valor, podendo ser referenciadas por indicadores que valorizam a produção de diferentes informações, de acordo com o destinatário dessas operações.

Para Barbier (1985) e Hadji (1995), a operação de controle tem como finalidade não somente o funcionamento das atividades de formação, mas também conhecimentos acerca desse funcionamento. Dessa forma, já não é preciso falar exclusivamente do controle da formação, mas sim de análise do funcionamento da formação.

Esses autores são enfáticos em aferir que a análise do funcionamento da formação tem por objetivo verificar o grau de conformidade entre os fenômenos que ocorrem numa dada situação e um modelo preexistente de referência. É um questionar sobre o sentido do que é produzido na situação observada, numa relação indissociável do tempo vivido, situando-se na ordem do implicado, ou seja, na procura de sentido (Hadji, 1994, 2001).

Na visão de Figari (1996), o referente na avaliação da formação compreende os objetivos a serem atingidos, fixados pelos seus criadores, em relação aos quais são validados os resultados. De acordo com Barbier (1985), é aquilo relativamente a quê o juízo de valor se aplica ou é susceptível de ser aplicado. Já para Hadji (1994), é o conjunto das normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objeto a ser avaliado. Nesse intuito, a avaliação da formação precisa levar em conta os objetivos que se materializam na figura do referente como forma de chegarmos a conhecer os resultados postos na formação em curso.

Os mesmos autores reconhecem que o referente não acontece sem a presença do referido da avaliação, o que, na abordagem mais descritiva de Barbier (1985), é aquilo a

partir de quê um juízo de valor é feito ou susceptível de se fazer, ou, nas palavras de Hadji (1994) e Figari (1996), é o que desse objeto será registrado através de sua leitura (dos fatos).

No contexto da formação, os aspectos analisados são tratados através dos indicadores que dão conta dos objetivos a serem alcançados em uma dada realidade. Por isso, o referente e o referido são constituídos, como tal, no ato da avaliação da formação.

(...) avaliar é pôr em relação, de forma explícita ou implícita, um referido (o que é constatado ou apreendido de maneira imediata, o que é objeto de uma investigação sistemática ou de uma medida) com um referente (o que desempenha o papel de norma, o que deve ser, o que é o modelo, o objetivo pretendido...) (Lesne, 1984, p. 132 *apud* Figari, 1996, p. 48).

Desse modo, o processo de avaliação da formação seria uma reflexão sobre o desvio entre o referente e o referido. Nesse sentido, avaliar é uma atividade complexa que consiste em atribuir um valor a uma situação real à luz de uma situação desejada, ao confrontar o campo da realidade concreta da formação com o das expectativas dos participantes.

A avaliação da formação, nesse âmbito, possibilita-nos visualizar o todo e as partes do que se está avaliando para termos clareza dos ajustes pertinentes no espaço formativo. Essa ação gera infindáveis considerações a respeito do funcionamento e da estrutura da formação, a qual recorre aos indicadores para uma reflexão metodológica.

Os indicadores, no ato da avaliação da formação, acabam entrando como descritores das atividades concretas que poderão se encontrar: na atividade dos formandos, na atividade do pessoal da formação, nos modos de articulação da atividade dos formadores e dos formandos, na organização de conjunto dessa atividade no tempo e no uso dos recursos postos à disposição durante a formação.

Comprendemos, desse modo, que refletir sobre os conhecimentos apropriados no funcionamento dessa atividade pedagógica implica estarmos conectados com indicadores da ação formativa, os quais nos permitem chegar a uma probabilidade e não a uma certeza (Figari, 1996).

Nessa perspectiva, a avaliação da formação pode ser entendida como uma ação deliberada e socialmente organizada, que possibilita a construção de um juízo de valor

para a tomada de decisões face ao referente da avaliação. Isso valida termos acesso aos dispositivos que se constroem na formação em execução por meio de uma ação processual, que é extremamente relevante nas intenções avaliativas.

Esse processamento “(...) traduz-se, enfim, em, e por um juízo. O juízo é um ato do espírito pelo qual eu afirmo ou nego alguma coisa” (Hadji, 1996, p. 32). No entanto, esse ato, ao ser concluído, não recusa a dinamicidade de uma determinada realidade em transformação a partir de um sistema estruturado, composto por elementos estreitamente interdependentes e caracterizados, principalmente, pelo fato de assegurar a passagem de uma dada situação para outra.

Em todo o caso, Javier Tejedor (2000) ratifica que a avaliação da formação é um processo para gerar formas úteis de compreensão acerca de uma intervenção. Esse caráter utilitário será entendido como a possibilidade de perceber a intervenção como um recurso crítico para melhorar a ação formativa, que dependerá da concepção que se adota sobre o procedimento avaliativo e, em grande parte, do rigor metodológico apresentado.

Em face desse contexto, interessamo-nos em apresentar e discutir os modelos de avaliação que podem subsidiar o processo de avaliação da formação. Percebemos que a diferenciação dos modelos de avaliação e a identificação das características distintas que cada modelo incorpora nos darão condições de refletir sobre os diferentes modos de perceber suas implicações teóricas e metodológicas que abordaremos a seguir.

### 3.3 Avaliação da formação e os modelos de avaliação

Como foi evidenciado, a concepção de avaliação da formação sofreu modificações ao longo dos tempos a partir das discussões epistemológicas e metodológicas em torno desse tema. Sobremaneira, a apresentação de alguns dos modelos de avaliação pode ajudar a desvelar diversas visões no âmbito do processo de avaliação.

Segundo Vianna (2000, p. 34), o conceito de modelo é definido como “um método empregado em avaliação”. Na perspectiva de Scriven (1981), o modelo é uma concepção ou um método de se fazer avaliação.

Em nosso estudo, a partir dessa compreensão, apresentaremos os principais modelos que marcaram a história da avaliação propostos por autores clássicos como Tyler (1949), Scriven (1967), Stake (1967, 1975) e Stufflebeam (1972). Esses autores nos ajudarão a entender os pressupostos epistemológicos, pedagógicos e técnicos que fundamentam os diferentes modelos de avaliação.

Há muitas possibilidades de comparar esses modelos, mas talvez a forma mais significativa seja aquela que evidencie a perspectiva teórica subjacente a cada modelo de avaliação. A importância de identificarmos e compreendermos as características distintas dos diferentes modelos não está relacionada ao fato de que não se encontrem pontos de partilha entre eles.

Um dos teóricos a apresentar a ideia de avaliação por meio de testes foi Ralph Tyler (1949), que propõe um modelo denominado de avaliação por objetivos, sendo o primeiro método sistemático de avaliação educacional que ainda tem influência até os dias atuais. O período de 1930 a 1945 foi designado período “tyleriano”, que postulava uma avaliação por uma série de objetivos educativos, nomeadamente os currículos, as estratégias, os materiais, não descurando, obviamente, as aprendizagens realizadas.

Esse modelo de avaliação por objetivos visou comparar os objetivos pretendidos aos que realmente foram alcançados, preocupando-se com os resultados da aprendizagem. Conforme Stufflebeam e Shinkfield (1989, p. 94), Tyler acreditava:

Em concreto, devem ter-se em conta o conhecimento das intenções do programa, suas metas e seus objetivos de comportamento, assim como os procedimentos necessários para levá-los a cabo com êxito. Os fatos que deveriam ser definidos os objetivos proporcionavam um bom ponto de referência para a avaliação e a tomada de decisões.

A avaliação, segundo esse modelo, ofereceria elementos para uma crítica fundamentada na instituição, baseada em dados empíricos, e permitiria, ao mesmo tempo, uma discussão sobre a eficiência da sua atuação. Tyler acreditava que a avaliação poderia e deveria subsidiar um modo eficiente de fazer ensino, sendo necessário cotejar cada instrumento de avaliação proposto, com os objetivos que se têm em mira, bem como verificar se aquele instrumento utilizado nas situações seria capaz de evocar a espécie de comportamento que se deseja como objetivo educacional (Tyler, 1949).



Muitos equívocos em relação ao método por objetivos foram convertidos na valorização do juízo sobre o produto final. Stufflebean e Shinkfield (1989) consideram que Tyler nunca abordou a ampla gama de possibilidades do seu método, no qual a recolha de dados não deve ser necessariamente estéril, posto que podem ser utilizadas quando do alcance das metas. De acordo com Vianna (2000, p. 53),

Tyler não admitia a identificação dos conceitos de avaliação e medida, usados quase como expressões sinônimas. Isso, em oposição ao pensamento de Tyler, seria admitir que a avaliação visaria a mensurar apenas diferenças individuais, o que não estava de acordo com o seu pensamento.

Como resultado das novas necessidades de avaliação, inicia-se, durante essa época, um período de reflexão e de ensaios teóricos com a intenção de clarificar a multidimensionalidade do processo avaliativo (Escudero Escorza, 2003). Essas reflexões teóricas enriqueceram decisivamente o âmbito conceitual e metodológico da avaliação, destacando-se autores como Scriven (1967), Stake (1967) e Stufflebeam (1972), responsáveis por uma nova dimensão da avaliação educacional.

Michael Scriven (1967) discute os conceitos de avaliação e amplia suas discussões sobre o método de Tyler. Para Scriven (citado por Vianna, 2000, p. 85), “a avaliação desempenha muitos papéis, mas possui um único objetivo: determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado”. Em virtude disso, esse autor considera que as metas propostas pelo método por objetivos podem ser inúteis, pouco realistas e não representativas das necessidades do consumidor.

Scriven apresenta, em princípio, o interesse em alcançar os objetivos do programa, na figura do avaliador, que terá mais atenção no momento de avaliar os resultados, tanto os previstos como aqueles não previstos. Parte da ideia de avaliação como uma atividade metodológica que consiste na recolha e na combinação dos dados mediante a definição de suas metas a partir de escalas comparativas ou numéricas, com o fim de justificar os instrumentos de recolha de dados, sua valorização e seleção. “Os avaliadores devem julgar as metas, mas não limitar-se a elas na hora de buscar os resultados” (Tejada Fernández, 2005, p. 189).

Para assegurar que as metas sejam atingidas, Scriven (1967) orienta o avaliador a fazer uso de duas funções avaliativas, as quais compreendem a avaliação formativa e sumativa. A primeira trata da avaliação que tem como propósito o aperfeiçoamento de

uma atividade ou programa em funcionamento em suas partes ou no todo, em que *feedback* é integrado no processo formativo. A segunda pretende fazer um balanço depois de várias sequências de um ciclo de formação e o *feedback* é terminal, fazendo relação com os resultados alcançados, que são julgados com base nos critérios estabelecidos.

Inicialmente, esse autor, que defendia a ideia de que a avaliação deveria estar fortemente atrelada a objetivos predefinidos, apresentou uma outra possibilidade: a de julgar sem referência a objetivos. Ao avaliar um projeto, Scriven sentiu dificuldades em separar os fins dos efeitos secundários. Concluiu, então, que a avaliação dos fins esperados é importante, mas não abrange todo o processo. Assim, a principal ênfase na avaliação sem referência a objetivos era a preocupação com a qualidade do programa.

Dentro desse contexto, Scriven (1967) recomenda a avaliação formativa como um meio de alerta precoce, sendo uma avaliação inicial da avaliação final e global. Esse modelo pode considerar patamares intermediários de sucesso para determinar o que está funcionando, que dificuldades podem ser superadas e quais as principais adaptações necessárias ao sucesso do programa ou da ação desenvolvida.

Na continuidade do processo de busca de compreensão da avaliação como um componente facilitador para a tomada de decisões, destaca-se Daniel Stufflebeam, ao defender que a avaliação deve ter como intenção o aperfeiçoamento do processo de ensino. Nesse sentido, a avaliação é:

O processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação, da realização e do impacto de um objetivo determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões para solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados (Stufflebeam *et al.*, 1971, p. 183).

O modelo elaborado por Stufflebeam (1972) apresenta diferentes domínios para se chegar às mudanças no contexto avaliado, objetivando ter em mente a importância da decisão, que está ligada ao significado dessas mudanças, as quais compreendem: Contexto, *Inputs* da formação, Processo formativo e Produtos resultantes da formação (CIPP). A finalidade desse modelo é o aperfeiçoamento do processo formativo a partir do levantamento de necessidades. O processo de decisão, além disso, não acaba num

dado momento, pois é cumulativo e orientado por reajustamentos constantes rumo ao aperfeiçoamento.

Ao descrever esse modelo, Stufflebeam (1972, 1983) pensou na avaliação do contexto, considerando elementos como: as características e necessidades da ação de formação; as características dos participantes; os problemas que originaram as necessidades identificadas; e a coerência entre as necessidades sinalizadas e os objetivos de aprendizagem propostos.

A avaliação de *inputs* paira sobre: a suficiência de recursos materiais e humanos; as medidas alternativas à formação; a capacidade de resposta do sistema de formação; a sinalização de eventuais entraves à formação; a adequação da proposta formativa; e as estratégias de intervenção.

Na avaliação do processo, foca-se, ainda: na implementação das intervenções formativas; na observação de processos de ensino-aprendizagem; na conduta do formador; na conduta dos formandos; na relação entre formador e formandos; na interação dos formandos com os materiais pedagógicos; e na sinalização de eventuais aspectos a melhorar.

Finalmente, a avaliação dos produtos abrange: os resultados da formação (satisfação); os resultados em face dos objetivos predefinidos; e os resultados diante das necessidades do contexto.

A avaliação do produto mede e interpreta os resultados obtidos em certos momentos pré-definidos do programa e ao seu término. É uma avaliação destinada a servir à reciclagem das decisões. Em síntese determina discrepâncias entre o pretendido e o real, e analisa os fatores determinantes desta diferença (Vianna, 2000, p. 108).

Posteriormente, outro autor que teve grande contribuição no campo da avaliação foi Robert Stake (1967), que acentuou o processo de avaliação ao serviço de determinar o valor, mais que o mérito, da entidade ou do objeto avaliado. Propôs um método de avaliação que tinha como objetivo construir um plano orientado para a dinamicidade e a complexidade do fenômeno educacional, cujas situações são avaliadas de acordo com seus propósitos.

Os dados levantados pelo avaliador decorrem de diferentes fontes, são coletados de diferentes maneiras e agrupam-se em três conjuntos de informações: antecedentes

(comportamento de entrada); interações (sucessões de compromissos do processo educacional); e resultados (conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, como consequência da experiência educacional), que participam como elementos da descrição e do julgamento.

Para Stake (1975, 1982), muitos trabalhos em avaliação são prejudicados pela insistência no uso de métodos objetivos:

Minha posição é a de que algumas pesquisas educacionais, particularmente a avaliação educacional, devem ser mais subjetivas. (...) nossa pesquisa deve repousar mais em experiência e significados pessoais enquanto dados e na observação participante e introspecção, enquanto procedimentos metodológicos (Stake, 1982, p. 46).

A argumentação contra ou a favor da objetividade (avaliação quantitativa) e da subjetividade (avaliação qualitativa) resulta na própria diferenciação dessas abordagens. Para Stake (1982), essa distinção coloca-se em termos de uma questão de ênfase. A pesquisa quantitativa caracteriza-se por dados extraídos de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis. Já a pesquisa qualitativa é caracterizada por dados obtidos a partir de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis (Vianna, 2000).

Nesse sentido, a partir da metade da década de 1970, Stake (1982, p. 47) revisou seu método de avaliação, ao discutir uma abordagem qualitativa, o que o levou a pontuar que “o julgamento subjetivo constitui parte central e essencial do ato avaliativo”. O modelo de avaliação proposto por Stake (1975) considerava que o importante no contexto da avaliação não era dizer o que medir ou como medir, mas apresentar os elementos necessários para o desenvolvimento de um plano de avaliação, especialmente em relação a programas educacionais e não de materiais, pois para que seja feita a avaliação daqueles pressupõe-se que se faça a destes últimos.

Stake (1982) enfatiza a apresentação dos resultados, que está mais dirigida para quem toma as decisões, orientando-se mais em direção às atividades de um programa educacional do que às suas intenções. O modelo de avaliação responsiva mostra a ideia de resposta contínua à audiência, numa interação com o avaliador.

O avaliador tem como responsabilidade preparar um registro do que era pretendido pelos educadores (intenções) e das percepções dos observadores. As

intenções ou objetivos, segundo Stake (1982), são todos os efeitos desejados: os que podem ser antecipados, mesmo aqueles que despertam algum receio, e os que os outros esperam dos estudantes. Nesse âmbito, as avaliações somente poderão ser úteis se os avaliadores conhecerem a linguagem e os interesses da audiência (Stufflebeam & Shinkfield, 1989).

Podemos recorrer aos dados descritivos, os quais são classificados como observações que podem ser coletadas diretamente pelo avaliador ou através de instrumentos (inventários, entrevistas, *checklist* etc.). Sendo assim, os resultados de medida ocasionados pela aplicação dos instrumentos não podem fugir ou ignorar os resultados das observações, das condições antecedentes, nem dos procedimentos instrucionais.

Por isso, o avaliador toma várias decisões subjetivas durante o processo de avaliação, no que se refere às variáveis a serem estudadas, ao limite do número de elementos e ao descarte daquilo que não contribuirá para seu trabalho. Dessa forma, a avaliação é uma “procura de relações (congruências) que permitem a melhoria da educação, cabendo, desse modo, ao avaliador identificar resultados que são contingentes em relação a determinados antecedentes e procedimentos instrucionais” (Stake, 1967 *apud* Vianna, 2000, p. 131).

As ideias trabalhadas por Stake (1982), apoiadas em aspectos qualitativos, deram origem à avaliação responsiva, conforme referenciado. Esse cenário possibilitou posteriormente o surgimento da avaliação construtivista, que foi desenvolvida de forma mais completa por Guba e Lincoln, no final da década de 1970.

Essa explanação acerca dos modelos na área da avaliação evidencia as diferentes possibilidades sobre a compreensão do ato de avaliar, que têm seus fundamentos na diversidade de modelos desenvolvidos na história da avaliação. Com efeito, os métodos de avaliação, hoje, no âmbito educacional, não são apenas – como defendia Tyler (1949) – meios para determinar em que medida os objetivos educacionais estão a ser cumpridos, mas também processos para obter informações que deem suporte às decisões (Stufflebeam, 1972), através da apreciação dos resultados esperados e não esperados (Scriven, 1967). Consequentemente, avaliar pressupõe uma avaliação responsiva (Stake, 1982), ao providenciar informações para as respectivas audiências interessadas na busca da informação, retratando diferentes realidades.

Em nosso estudo, temos como referência o modelo de avaliação que se preocupa com a tomada de decisões, que tem como base o contexto formativo no qual está inserido. Consideramos, no entanto, que a escolha por um método específico ou mesmo a opção pela combinação de vários métodos ocorrerá em decorrência das necessidades apontadas pelo objeto e pelos objetivos da avaliação da formação que se pretende realizar.

Esse alinhamento impulsiona-nos a pesquisar a avaliação da formação como prática que pensa na realidade do contexto envolvido, em que os atores são fontes consideráveis para as mudanças no percurso da formação, como discutiremos a seguir.

### 3.4 Avaliação da formação: os atores

Neste tópico, discutiremos o papel dos atores no processo avaliativo da formação, ou seja, os formadores (os avaliadores), os formandos (sujeitos avaliados) e as entidades financiadoras e organizadoras da formação.

A ação de formar é complexa e envolve muitas situações-problema, especificamente no que se refere à sua avaliação. Autores como Barbier (1985), Figari (1996), Rodrigues (1998), Hadji (2001) e Ruiz Bueno (2000) abordam os problemas e as dificuldades da avaliação da formação, que estão justamente na emissão do juízo de valor. É nesse ponto que surge o problema da subjetividade, em função de indagações como: a partir de quais critérios emitimos esses juízos? Quem realiza a avaliação da formação?

Essa questão nos incita a pensar sobre a forma de avaliar dos sujeitos que estão implicados na figura de avaliador. Esse ator pode centrar a avaliação no sucesso dos objetivos e dos rendimentos, preocupando-se somente com os resultados, ou pode perceber a avaliação como um processo que recorre à informação para a tomada de decisões, como discutido.

O avaliador não deve, pois, deixar-se ir no mito da analogia enganadora como o físico que se serve de uma balança para pesar um objeto. Não é isso, exatamente. De fato, é importante não nos deixarmos levar pelo humor ou pelas preferências ideológicas, é importante sobretudo, sabermos o que fazemos, para clarificar o jogo a que nos entregamos. Como é que o avaliador-

instrumento da avaliação pode tornar-se um instrumento fiável? A fiabilidade é o carácter daquilo que é digno de confiança (Hadji, 1995, p. 105).

A postura e a perspectiva conceitual do avaliador tornam-se essenciais para não se chegar a informações tendenciosas ou errôneas em virtude de concepções ou juízos que não correspondem aos objetivos da formação, distanciando-se do desenvolvimento concreto da avaliação. Sua primeira obrigação é a de atuar com toda a clareza, começando a tornar transparente o campo de estudo daquela ação de formação avaliada.

Para Rodrigues (1998), o fato de conceber, fundamentar, utilizar e avaliar dispositivos, práticas e instrumentos de avaliação, nomeadamente de avaliação de ações, exigirá (do mesmo modo que a descrição, a análise e a investigação da avaliação da formação) o apelo quer à experiência profissional do avaliador, com origem na prática da avaliação, quer ao conhecimento científico sobre avaliação da formação.

Por sua vez, Hadji (1995) acentua que a avaliação da formação é o momento em que criamos distanciamento para fazermos o ponto da situação, para julgarmos os resultados. Ele acrescenta que, para fazermos o ponto da situação, temos de dispor de marcos de referência precisos, em relação aos quais nos possamos situar.

Essas referências, para o avaliador, consolidam os procedimentos de avaliação da formação, pois não permitem que ele fique somente a espreitar os resultados para se julgar o ato ou a ação avaliada, objetivando construir critérios previamente estabelecidos que visem servir de base para uma decisão sobre as mudanças necessárias naquela realidade.

Nessa linha, assinala Rodrigues (1998) que ao avaliador cabe, precisamente, o papel de confrontar, triar, articular e integrar os diferentes pontos de vista numa visão de conjunto mais alargada e mais completa. Espreita-se, nesse sentido, a interlocução entre avaliador e avaliado, que é possibilitada pelo diálogo e pela negociação observada nessa relação. Isso enriquece o repertório a ser analisado e deixa o avaliado mais à vontade para falar sobre as situações vividas.

A ideia é desmistificar para os atores (formador e formando) que, ao estarmos numa ação formativa, medir ou aferir conteúdos não se constituem como objetivos principais, mas sim compreender, transformar e contextualizar os conhecimentos que são produzidos naquela ação formativa (Barbier, 1985; Figari, 1996; Hadji, 1995;

Guskey, 2003). Portanto, o formador observa, registra e documenta, através de formas diversas, as experiências de aprendizagem do formando, contextualizando-as no grupo.

Como exprime Barbier (1985, p. 70), o traço mais significativo para o avaliador na formação “é a presença de um fim ou de um objetivo cujo grau de expectativa constitui o foco principal do problema de investigação”. É o que Hadji (1995) aplica ao observador/avaliador desse processo mais crítico, que pensa no contexto sociocultural em que a formação está inserida. O avaliador constrói o objeto de percepção ao analisá-lo, ao mesmo tempo que o registra. Segundo Hadji (1995, p. 139), “o avaliador que não tem apenas o projeto de ver, mas de se pronunciar sobre o que vê, vai tecer com palavras uma tela onde articula observações e ideias, representações, projetos, intenções etc., que o levam à produção de sentido”.

De fato, na avaliação da formação se almeja o redimensionamento de suas ações, pois a avaliação, com seus atores, se constitui em

dois movimentos, ascendente e descendente, pois temos de ir dos fatos ao sistema de ideias, que permite tê-los em conta, modificar este sistema em função dos fatos analisados, voltar aos fatos para os apreender com a ajuda deste sistema, agora, modificado etc. (Hadji, 2001, p. 141).

Essa relação entre as distintas práticas concedidas no ato da avaliação entre avaliador e avaliado, portanto, pode estar alicerçada por diferentes estatutos, quais sejam: as avaliações ditas de objetivos múltiplos (que comportam diversos tipos de pessoas envolvidas na formação); as avaliações ditas concorrentes (quando permitem aos envolvidos realizarem suas avaliações a partir de sua ótica); as avaliações ditas holísticas (que socializam as informações para melhorar o funcionamento); e as avaliações de tipo interativo (em que os diversos grupos determinam, com o avaliador, os objetivos que lhes parecem mais importantes para avaliar) (Barbier, 1985).

Nesse âmbito, consideramos que as avaliações holística e interativa possibilitam averiguar, conjuntamente, até que ponto a ação satisfaz as necessidades e os interesses do grupo implicado.

A pessoa que avalia não pode fixar-se exclusivamente em sua sensibilidade pessoal nem dos outros membros do grupo avaliador, mas necessita estabelecer mecanismos de revisão para validar as observações, reanalisar os dados, questionar as interpretações (Stake, 2006, p. 69).



A representação da qualidade da formação pelos atores há de ser examinada muitas vezes no contexto avaliado. Autores como Scriven (1967), Barbier (1985, 1996), Figari (1996) e Stake (1982, 2006) referem-se ao fato de não se avaliarem somente os efeitos previstos, mas, sobretudo, aqueles não previstos ou intencionados.

Em última instância, quando se avalia objetivando mudanças, começa-se a chegar a consensos combinados e discutidos com os atores da ação de formação. Esse modo consciente de definir de onde se partiu e para onde se deseja chegar é uma maneira de ir se adaptando não somente aos fatos inesperados, mas também, indubitavelmente, àquelas situações que até prevíamos e que de fato aconteceram. Começamos a ter clareza a respeito do estatuto pedagógico-científico de práticas, processos e instrumentos da avaliação da formação (Rodrigues, 1998).

Outra alusão importante quanto à avaliação da formação pode ter em conta as entidades formadoras que financiam e organizam a formação. Para Rodrigues (1998, p.53-54), a avaliação da formação revela-se

uma atividade política na medida em que produz a informação em cuja base se distribuem recursos e se justifica quem recebe o quê, afigurando-se (segundo Floden e Weiner, 1986) num contexto de luta entre diferentes grupos de interesses, como um processo de gestão e de redução de conflitos com repercussões na distribuição do poder.

Nesse contexto, os interesses se tornam difusos, dificultando um acordo sobre os referentes que são percebidos na ligação direta entre a avaliação da formação e os processos de decisão, ação e intervenção da formação (Rodrigues, 1998). Acredita-se, no entanto, que as entidades formadoras em suas mais variadas instâncias podem chegar a “um referencial único e consensual, através de um processo de elaboração coletiva que passe pelo confronto, negociação, compromisso, harmonização de posições” (Rodrigues, 1998, p. 56).

As entidades que financiam a formação, muitas vezes, de forma implícita, estão interessadas na repercussão da formação em termos quantitativos, notadamente com relação ao público-alvo a ser atingido. Sua política se reverte no índice alcançado em termos percentuais para determinada população na formação específica. Estrela (1999, p. 201) afirma: “Conforme as formas de financiamento e a fonte de iniciativa da formação, verificamos alguma partilha de poderes entre os organismos promotores da

formação, peritos chamados a fazerem a avaliação externa, formadores e, muito raramente, formandos”.

Barbier (1985) chama a atenção para a avaliação externa, que tem como foco os objetivos socioeconômicos e é realizada pelas entidades formadoras, que somente fazem a formação e acabam por exigir e praticar uma avaliação quantitativa que foca os resultados apenas nas suas próprias ações.

Esse equívoco percebido em muitas entidades financiadoras da formação acaba por influenciar aquelas entidades que organizam a ação de formação. Seria o que Barbier (1985, p. 172) denomina de “avaliação interna (efetuada relativamente aos objetivos fixados no interior da própria ação de formação)”, a qual necessita ser acompanhada durante sua execução.

Na verdade, presenciamos uma dependência das entidades organizadoras da formação frente aos objetivos traçados na formação pela entidade financiadora, que se distanciam das necessidades formativas do grupo de formandos, foco da ação.

Consideramos que, na avaliação interna, a relação entre referente e referido proporcionaria balizar a situação avaliada, para podermos “dispor de pontos de referência precisos, em relação aos quais nos possamos situar” (Barbier, 1985, p. 43) naquela dada realidade.

Essa visão otimista sobre a avaliação da formação possibilitaria um diálogo entre as entidades formadoras, os formadores e os formandos, como precursores desse processo de mudança. Para Rodrigues (1998, p. 56),

De qualquer modo, apesar de se reconhecerem as diferenças de interesses e valores , considera-se ser possível que os diversos sujeitos e grupos implicados sejam levados a *redefinir* os seus projetos, perspectivas e interesses e a inseri-los num *referencial comum* a toda comunidade interessada, ponto de vista partilhado também pelas correntes democráticas de *análise das necessidades e de planificação da educação e formação*.

Nesse jogo de conflitos e negociações, pode-se chegar a consensos pautados na percepção das necessidades da formação, não perdendo de vista os indicadores que fundamentam sua planificação, execução e avaliação. Por isso, as entidades, em suas instâncias macroestruturais, podem partir do contexto formativo para transformar ou

alterar as práticas de avaliação, tendo os atores como referência. Na mesma linha, Leite (2007, p. 98) acredita que a avaliação da formação realiza-se pela

(...) referência a valores subjetivos – os dos atores – e, por isso, o referencial que justifica a recolha de informação deve ser construído e explicitado pelos atores implicados; mas sendo o referencial o resultado da negociação sobre o valor dos objetivos e os critérios de interpretação a utilizar.

O interesse e a participação de todos os atores com o objetivo de mudança, como replicado anteriormente, no contexto da avaliação da formação, provocariam um novo sentido de regulação entre as concepções e as práticas objetivadas no espaço da ação de formação, pois toda prática educativa implica uma avaliação que vislumbra melhora durante o seu decurso.

Esse fato confirma a possibilidade de refletirmos sobre os possíveis entraves que podem dificultar uma proposta de avaliação da formação que objetive modificações para alcançar a qualidade da formação, aspecto que discorreremos a seguir.

### 3.5 Avaliação da formação e suas dificuldades

Pretendemos, neste tópico, analisar as limitações inerentes à avaliação da formação, apresentando as principais dificuldades que abrangem esse campo, com o objetivo de apontar algumas vias de superação. Compreendemos, no entanto, que a complexidade do objeto da avaliação e as diferentes questões nos âmbitos político, ético, epistemológico e técnico necessitam de um maior aprofundamento e discussão.

Estrela (1999) considera que debater sobre a qualidade da avaliação da formação faz-nos deparar com sua indefinição, ambiguidade e polissemia nos conceitos envolvidos.

A autora evidencia diferentes exigências e dificuldades da avaliação da formação, compreendendo que

A exigência da certificação da qualidade, da racionalização de custo-benefício e da regulação dos sistemas passou do mundo da produção, dominado pela competitividade, para o mundo da

educação e da formação, também ele cada vez mais submetido à lógica da produção. No entanto, esta transformação não se opera sem dificuldades (Estrela, 1999, p. 194).

Essas condições que envolvem a avaliação da formação encontram-se nutridas pela lógica do mercado, que vive num discurso, muitas vezes, manipulador diante dos propósitos educacionais. Nesse contexto, defrontamo-nos com o mundo da subjetividade inerente às práticas sociais enquanto constituídas por sujeitos em confronto. Assim,

(...) perspectivas e interesses e posições diferentes e, até opostas, implicará considerar o lugar da avaliação no quadro dos mecanismos institucionais de exercício do poder e de gestão de conflitos, ou seja, implicará ponderar a sua dimensão ético-política (Rodrigues, 1998, p. 53).

Essa posição fundamenta a dimensão política das práticas de avaliação por apresentar uma medida “(...) que produz informação em cuja base se distribuem recursos e se justifica quem recebe o quê, num contexto de luta entre diferentes grupos de interesses (...)” (Estrela, 1999, p. 53).

Esse jogo de força de interesses e poderes determina quem pode e quem deve avaliar, quem define o referente e o referido e a partir de quê, com que objetivos e finalidades se faz a avaliação (Barbier, 1985; Estrela, 1999).

Daí que há uma confusão com relação aos objetivos da avaliação da formação, provocando a perda da construção da referencialização (Barbier, 1985; Figari, 1996; Hadji, 2001; Rodrigues, 1998) como um processo de elaboração do referente (Figari, 1996). Esse momento consistiria em assinalar um contexto e construir, a partir dos dados, um corpo de referência relativo a um objeto importante para a caracterização dos juízos de valor a que se pretende chegar.

De qualquer modo, as entidades formadoras põem em prática uma avaliação instituída que se atém a um juízo valorativo que legitima a produção como resultado de um processo social específico (Barbier, 1985). Esse aspecto acaba por qualificar a condução em que emergem as práticas de avaliação da formação sob o jugo do entendimento de que saber é poder.

Leite (2007) denota que as avaliações realizadas por vontade das entidades que financiam a formação têm, especialmente, uma função de controle do sistema,

respondendo a uma exigência para formadores e formandos, bem como para as próprias entidades organizadoras da formação.

Esse jogo espúrio levanta muitos problemas no contexto da formação, havendo certa dependência nesse processo dos outros atores (entidades organizadoras, avaliadores e avaliados), a respeito dos quais abordamos anteriormente.

É certamente crível que o discurso político funde-se com o debate ético, pois “(...)os fins da avaliação não podem contradizer os princípios, os fins e os valores orientadores da formação, além de a avaliação em si dever ser uma operação eticamente conduzida que salvguarde os direitos dos indivíduos e das instituições” (Estrela, 1999, p. 198).

Essa abordagem nos remete à dimensão ético-moral proposta por Rodrigues (1998), que avalia duas perspectivas: a individualista, a qual considera os outros parceiros como meros instrumentos na consecução dos objetivos pessoais, ao sedimentar relações sociais contratuais, e a outra, a associativa, que oferece à comunidade uma relação recíproca e simétrica, reconhecendo o igual direito na luta pelos interesses em condições justas e objetivando o bem coletivo de todos.

A avaliação da formação, num parâmetro individualista, reduz-se a uma visão positivista, que é observada em muitos espaços formativos, enquanto a posição mais associativa do trabalho comunitário requer o respeito de todos no processo de decisão, ao imputar a autonomia e a liberdade de escolha com base moral da decisão e da avaliação, sem sucumbir às mazelas do sistema.

Essa posição ética e moral não se torna independente da dimensão epistemológica da formação, que deseja encontrar um sujeito ativo no seu processo de construção do conhecimento profissional e que reconhece seu papel em relação à formação e às práticas de avaliação.

Segundo Estrela (1999), as dificuldades impostas historicamente pelo modelo tradicional formaram as primeiras gerações de avaliadores que reconheceram o formando como objeto de formação, pautando-se na “(...) aquisição de competências traduzidas em saberes, saberes-fazer e atitudes previamente definidas, dentro de contextos sociais e institucionais que são dados e não questionados (...)” (Zeichner, 1983 citado por Estrela, 1999, p. 195).

De fato, é importante “(...) não nos deixarmos levar pelo humor ou pelas preferências ideológicas, é importante sobretudo sabermos o que fazemos, clarificar o jogo a que nos entregamos” (Hadji, 1996, p. 107). Assim agindo, o avaliador torna-se capaz de compreender o processo de avaliação do qual faz parte.

Nessa lógica, a compreensão crítica do avaliador possibilitará acompanhar os dispositivos da avaliação da formação de maneira a confrontá-los com a realidade do espaço da formação, sem descurar das limitações observadas. Deve-se ter como referência “(...) a população interna (os atores de uma formação) ou externa (os parceiros); o ambiente interno da formação (em termos de meio) ou externo (em termos económicos); e as tarefas, contidas nos conteúdos, processos e finalidades” (Figari, 1994, p. 74).

De fato, há uma preocupação com a concepção sistêmica do processo avaliativo, ao compreender sua temporalidade, que permite a autorregulação da avaliação. Procura-se, ainda, privilegiar a percepção da subjetividade dos sujeitos, tendo como foco a negociação, que prima pelo objeto da avaliação.

É nessa relação entre temporalidade, subjetividade e negociação que Estrela (1999) mostra sua preocupação com a dimensão técnica da avaliação da formação, que alude a problemas relacionados aos modelos de avaliação em que se assentam, cuja classificação varia de acordo com os critérios que embasam a organização da formação. Isso pressupõe que as dificuldades nas práticas de avaliação são condicionadas pelo monopólio de determinados modelos que se afiguram no momento de avaliar.

Podemos retomar as três intenções (muitas vezes soberanas) postas nos modelos de avaliação, abordadas anteriormente, que partem: dos objetivos, ao considerá-los variáveis quantificáveis; dos processos, que valorizam os procedimentos, as negociações; e, por fim, dos resultados, que focam as finalidades, o conteúdo, o objeto e a tomada de decisão. Tais intenções trazem em sua intervenção ações que privilegiam objetivos, processos ou resultados de maneira, muitas vezes, descontextualizada da realidade da formação e do formando.

Nesse sentido, podemos encontrar dificuldades quanto às finalidades da avaliação, através da execução de práticas que determinam a função sumativa (num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos formandos) ou formativa (metas intermediárias que regulam

as atividades de formação, permitindo identificar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem).

Em âmbitos antagônicos, as finalidades da avaliação desconsideram outros dispositivos que conduzem cada uma delas à realização de uma estratégia, que tem como objetivo certificar (fazer o ponto da situação), regular (guiar constantemente o processo de aprendizagem) ou orientar (debruçar-se sobre os interesses e as capacidades considerados na formação) (Hadji, 1996).

Na verdade, como foi enunciado, a avaliação da formação a partir da negociação de suas finalidades visa a melhoria do processo, sendo comunicada a todos os envolvidos durante seu decurso, trazendo outros dispositivos (Hadji, 1996) para enriquecer suas estratégias.

Partindo dessa análise, Estrela (1999) menciona outras dificuldades técnicas que se relacionam às formas, às dimensões da avaliação e aos instrumentos utilizados, que permitem, em muitas situações, a indefinição quanto ao objeto avaliado e aos níveis de sua apreensão, pois

se os instrumentos põem problemas de ordem técnica sobretudo na captação de dimensões não diretamente observáveis, põem também problemas de relação custo-benefício que fazem com que na maior parte das vezes nos confinemos àqueles que talvez não sejam objetivamente os mais indicados (Estrela, 1999, p. 198).

De fato, a multidimensionalidade dos processos de formação não pode descuidar de escolhas pertinentes diante de seu campo de atuação. A dimensão técnica tratada por Estrela (1999) poderia ser analisada com o objetivo de obter dados mais fidedignos da formação avaliada. No entanto, o uso da entrevista sugerida por Rodrigues (1998) e Estrela (1999) aufere diferentes estatutos na avaliação da formação, enquanto dispositivo de recolha (ou de produção) de informações. Ainda, para Rodrigues (1998), a entrevista semidiretiva oferece a possibilidade de produzir um discurso linear, estruturado e problematizado que constituirá, sem dúvida, um instrumento privilegiado de estudo do modo como os sujeitos avaliam uma formação, ou da avaliação que fazem da formação.

Para designarmos essa atividade, podemos diminuir o número de indicadores a serem considerados, aspecto que requer cuidado para quem avalia. Conforme Estrela

(1999), é um processo delicado e lento, pois irá refletir sobre a qualidade do planejamento e da realização da avaliação. Essa autora considera que, por mais sofisticados que sejam, “os indicadores, só ganham sentido em relação a um referente, assim a escolha da técnica só ganha sentido em relação às intenções do avaliador e ao processo em curso” (Estrela, 1999, p. 199).

Nessa linha, Estrela (1999) chama a atenção para o disfuncionamento das intenções avaliativas, que acaba por sedimentar práticas de controle que se fazem presentes para prestar contas e que são exigidas para a certificação do formando. Nesse contexto, presenciamos o mecanismo de interesses condicionados por ações ilícitas, promovendo concessões de facilidade na avaliação dos formandos ao viabilizar um jogo espúrio, realizado pelos próprios formandos, que entram em contradição no momento de avaliar a formação (frente aos comentários realizados em outros ambientes).

Essas práticas de avaliação aligeiradas acabam sendo realizadas com os formandos no final do curso, faltando poucas horas para a sua conclusão, o que pode ser conferido na avaliação da formação a partir de um quadro de referência que lhes “seja mais ou menos imposto pelo conteúdo e estrutura dos instrumentos e dispositivos de produção do discurso ou da opinião (grades de observação, *checklists*, inventários, questionários, etc...)” (Rodrigues, 1998, p. 86).

Esse panorama resulta em uma posição contrária à da avaliação dos formandos em detrimento das entidades. Nesse sentido, Estrela (1999) considera que a avaliação, em vez de dar bases fidedignas à tomada de decisões, irá apenas contribuir para perpetuar equívocos e erros. Assim, explicam-se, em grande parte, a qualidade discutível da formação realizada e o discurso negativista que muitos professores fazem a respeito da formação que eles possivelmente apoiaram no ato da avaliação.

Todo esse quadro passa a impedir maiores atitudes em relação à construção de boas práticas de avaliação na conjuntura da formação. A satisfação do formando acaba sendo deixada para último plano, não sendo priorizada a participação do avaliado por meio de um discurso participativo e crítico que é proporcionado, em parte, pelos instrumentos de avaliação utilizados, conforme discutido.

No entanto, as dificuldades que emergem em integrar a avaliação no plano da formação com o intuito de garantir a qualidade das suas potencialidades formativas tornam-se prementes na cultura de avaliação em diferentes contextos de formação.



Nessa circunstância, Estrela (1999) aponta algumas soluções que abrangem três níveis de mudanças no espaço da avaliação da formação. O primeiro nível requer um trabalho de sensibilização em nível de atitudes, ao visar uma participação ativa e de responsabilidade partilhada no processo de avaliação, compreendendo uma atitude de pesquisa e investigação que paira sobre a pesquisa em si (projeto profissional e a ação de formação), sobre a situação de formação (análise do processo) e sobre a situação de avaliação (negociação de critérios, objetos a avaliar, validade, limitações dos instrumentos e verificação dos resultados previstos e não previstos).

O segundo nível compete às práticas, ao vislumbrar a exploração das potencialidades formativas da avaliação, ao propor que esse processo resgate o lugar que lhe pertence na planificação da formação, ao resgatar seu sentido (carga horária total, número de horas suficiente para a avaliação formativa, negociação da avaliação dos formandos e da avaliação da formação, explicitando os referenciais que irão se traduzir em critérios).

Por fim, o terceiro nível, que trata das metodologias e dos instrumentos, requer uma avaliação a partir de uma concepção mais emancipatória dos sujeitos envolvidos, que dê conta do processo de avaliação enquanto prática de construção de significados. Isso abrange uma relação contínua entre os dados quantificáveis e qualificáveis, a adaptação de instrumentos de acordo com a ação avaliada, o ensaio dos instrumentos antes do seu emprego nos mesmos contextos de formação com o acompanhamento de questionamentos e a diversificação das técnicas de avaliação, tendo referência com aquelas que possuem maiores potencialidades formativas (portfólios, diários etc.).

Consideramos, no entanto, que as escolhas relativas ao espaço das intenções e, possivelmente, dos resultados da formação avaliada apontam as diferentes mudanças que podem ocorrer nesse contexto a partir da pertinência dos resultados que se ancoram no que Leite (2007, p. 90) indica como critérios de qualidade da formação. Tais critérios “dependerão da concepção de avaliação e da concepção de formação que se assumem e ambas estão diretamente ligadas às concepções sobre ensino, escola e profissão docente”, das quais partem e das quais se orientam.

Em síntese, a avaliação da formação se constitui, pois, numa tarefa que requer cuidado e atenção no momento de sua realização. É, então, no debate intersubjetivo que a devolução de dados e a discussão de resultados superarão muitas dificuldades e darão

rigor aos efeitos da avaliação da formação no plano institucional, item a respeito do qual trataremos a seguir.

### 3.6 Avaliação da formação e seus efeitos

A razão da avaliação da formação é conhecer os resultados de uma ação formativa. Uma vez que realizamos a avaliação, podemos espreitar os resultados (efeitos) para a tomada de decisão, tanto para aqueles responsáveis pelas entidades financiadoras e organizadoras da ação de formação como para os formadores e formandos, que são agentes diretos do processo de avaliação da formação.

Como abordamos, a avaliação da formação acaba associada a uma finalidade somente sumativa quando aplicada ao final de sua implantação e desenvolvimento. Ela se destina, fundamentalmente, à emissão de uma valorização sobre sua eficácia, em função, exclusivamente, dos seus resultados.

Acreditamos que a avaliação final (sumativa) da formação não é senão uma terceira etapa ou momento, atrás da avaliação diagnóstica e processual (formativa), necessária para mapear a realidade e tomar decisões acerca das informações obtidas. Essa prática é defendida por Pérez Juste (2006, p. 246), ao postular “um primeiro ciclo avaliativo, com continuidade, que denomina de institucionalização da avaliação”.

Portanto, é necessário dedicar uma profunda reflexão sobre a ação, visando assegurar sua efetividade. Dessa maneira, torna-se possível emprendermos uma avaliação de resultados que se preocupa com a melhoria do processo, porque

(...) a informação vem acompanhada das etapas anteriores – avaliação do desenho, do programa, da sua implantação e implementação – dispondo de elementos suficientes para detectar a natureza dos aspectos negativos e, talvez, da origem e até das possíveis causas dos mesmos (Pérez Juste, 2006, p. 247).

Na verdade, a avaliação da formação e seus efeitos são meios para dar respostas às carências, demandas ou expectativas de um grupo de pessoas. São metas e objetivos que deixam a seu serviço um conjunto de meios e recursos para alcançar determinados

resultados, em que a natureza dos objetivos da ação avaliada tem como base os indicadores daquela formação.

Barbier (1985) chama a atenção para os indicadores que estão ligados, sobretudo, aos resultados da ação avaliada, denominados de indicadores de resultados ou de progressão, que dizem respeito à mudança do estado ou da situação. Tais indicadores levam em consideração atividades concretas que se referem aos formandos e à qualidade do objeto da ação em transformação.

Os resultados alcançados serão identificáveis pelo próprio professor ao retroalimentar sua prática com os conhecimentos discutidos na formação, os quais podemos denominar de repercussões profissionais da formação (Barbier, 1985, 1996).

Sabemos que os efeitos da formação, no âmbito profissional dos participantes, podem ser investigados através das mudanças instituídas no espaço laboral. Esses efeitos podem ser conhecidos por modelos de avaliação de resultados que levam em consideração diferentes processos para se chegar a efeitos satisfatórios de uma ação avaliada.

Podemos exemplificar dois modelos de avaliação de resultados que se propõem avaliar uma ação de formação e, conseqüentemente, os efeitos dessa formação no espaço profissional dos professores e dos seus alunos.

O modelo de avaliação centrado nos resultados foi proposto por Jackson (1996 citado por Biencinto & Carballo, 2004) e fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Tyler, em relação à avaliação por objetivos. Todos os envolvidos devem ter consciência da eficácia dos objetivos. O avaliador se responsabiliza por analisar os resultados e compará-los com os objetivos pretendidos.

O modelo centrado nos resultados enfatiza os aspectos quantitativos a partir de padrões de medição de desempenho. Devem-se notar a praticidade do modelo e a especificação completa das diferentes fases da avaliação a partir da avaliação diagnóstica, com base na realização dos objetivos pretendidos (Tejada Fernández, 2005).

Essa abordagem baseia-se na concordância entre o produto final da formação e os objetivos que determinam as metas iniciais que serão alcançadas através da planificação da ação. Ela desconsidera o processo de recolha e tratamento da informação e acaba por manter dificuldades quanto à consideração das condições do

meio social como influenciáveis no momento da avaliação da formação, ao não se relacionar com a implicação nos resultados.

Tem como base, exclusivamente, os resultados, pois não toma como referência as necessidades dos professores e do seu ambiente profissional (escola, sala de aula e alunos), descurando-se da relação e influência desses intervenientes para o contexto formativo avaliado.

Outro autor que se preocupou com os resultados da avaliação da formação visando qualificar o desenvolvimento profissional dos professores foi Guskey (2000), que enfatizou um modelo de avaliação apresentado por níveis que contemplam aspectos significativos na avaliação de uma ação de formação. Os cinco níveis propostos são hierarquicamente organizados a partir do simples ao mais complexo. Em outras palavras, o sucesso em um nível é necessário para o sucesso dos níveis que se seguem, o que leva o autor a discutir sobre:

- Avaliação do desenvolvimento profissional, que se refere às reações dos participantes à experiência de formação;
- Preocupação com os novos conhecimentos adquiridos (aprendizagem dos participantes);
- Atenção à mudança e apoio organizacional;
- Aplicação dos novos conhecimentos dos participantes no trabalho;
- Repercussão dos novos conhecimentos na aprendizagem dos alunos.

Esses níveis, para Guskey (2000), traduzem a forma mais comum de avaliação da formação, pois objetivam coletar, tratar e analisar as informações recolhidas. Nesse ínterim, abordam aspectos que compreendem o significado das atividades, a resposta às expectativas dos professores e a boa organização do ambiente.

Além de medir a satisfação dos participantes, é possível obter maiores informações sobre seus conhecimentos que possam ajudar a melhorar o planejamento e a execução da ação, face aos instrumentos utilizados que objetivam respostas abertas e problematizadoras para avaliar a aprendizagem do grupo. Para Guskey (2000), a recolha de informações poderá ser realizada com o uso da observação direta, por meio de vídeos ou fitas de áudio. Quando as observações são usadas, elas devem ser mantidas da forma mais discreta possível.

Em todo caso, esse cenário conflui para conhecer os efeitos da ação avaliada na aprendizagem dos alunos em sala de aula, em função dos conhecimentos aprendidos pelos professores. A aprendizagem dos alunos inclui indicadores de desempenho (Guskey e Sparks, 1996; Guskey, 2000), que são avaliados por portfólios, atividades (individuais ou em grupo) ou exames padronizados que levam em consideração as influências do contexto (hábitos de estudo, frequência, acompanhamento das atividades ou comportamento, clima em sala, dentre outras) no momento da sua execução.

A finalidade dessas informações é documentar os níveis da ação de formação, tendo atenção ao seu resultado no contexto profissional do professor e, sobretudo, observando os benefícios aos alunos atendidos.

Na verdade, como discutido, a avaliação de uma ação de formação somente obterá ganhos se estiver coordenada com o contexto profissional dos docentes. Conforme Leite (2007, p. 84), as “mudanças que ocorrem nos sujeitos podem não ter efeitos imediatos na prática profissional”. A autora considera ainda que “na maior parte dos casos essa transferência é difícil de analisar porque implica transformações internas e relacionais”.

Muitas vezes, a cisão entre os critérios elencados pela formação e a realidade dos formandos evidencia a falta de coerência entre os objetivos profissionais da formação e a motivação pessoal e profissional dos formandos. De acordo com Guskey e Sparks (1996), a relação entre avaliação da formação, a realidade do professor e a melhoria na aprendizagem dos alunos é complexa e envolve muitas variáveis, que permitem análises diversas.

Consideramos, no entanto, que os modelos de avaliação de resultados, com suas especificidades, podem vir a “integrar elementos de outros modelos” (Tejada Fernández, 2005, p. 199). Isso colabora para uma visão mais sistêmica e holística sobre a avaliação da formação.

Com efeito, para Tejada Fernández (1997) e Ruiz Bueno (2000), o processo de avaliação de resultados é um desenho pertinente da realidade a qual vai ser objeto da investigação. Esses autores defendem:

- Um processo sistemático de recolha de informação, não improvisado, mas organizado em todas as fases (planejamento, execução e resultado), no qual a objetividade e a totalidade dos dados sejam a preocupação máxima;

- A emissão de juízos de valor a respeito da informação recolhida se baseará em alguns critérios previamente estabelecidos, tendo ainda em conta o referente, o qual nos impulsiona a agir;

- A avaliação é orientada para a tomada de decisões para se ter uma utilidade, um sentido, que se encaminha para a melhora e perfeição do processo;

- É um processo de formação permanente, de todas as pessoas implicadas na avaliação da ação.

Esse desenho, especificamente, está atento às mudanças trazidas pela formação ao grupo de formandos, o que Freiche (citado por Barbier, 1985) chama de mais-valia trazida pelo trabalho de formação e o que denominamos novas capacidades apropriadas pelos formandos após sua participação no espaço da formação.

Importa sublinhar que a avaliação da formação pressupõe uma partilha de responsabilidades no espaço da formação através de um processo de regulação que pode construir dispositivos importantes durante sua execução, para reorientar ou dimensionar seus efeitos na prática dos formandos. Logo, um “dispositivo de avaliação descreve e articula determinadas modalidades de recolha de informação; prevê os níveis e os tipos de confrontação referente/referido a realizar” (Hadji, 1995 p. 153).

Esse contexto nos conduz a aludir ao enfoque mais qualitativo do resultado da avaliação da formação, pois prima pela funcionalidade dos aspectos avaliativos que fundamentam e intervêm no processo de formação. Nesse sentido, rejeitam-se práticas de avaliação reducionistas, sem relação com o meio em que estão inseridas (Pineda Herrero, 2000).

Quando monitorado, esse cenário contribuirá para que os resultados da avaliação possam responder aos objetivos propostos pela ação de formação. Daí que, para subsidiar a tomada de decisões, é preciso o envolvimento de todos os atores a fim de discutir as dimensões política, ético-moral, epistemológica e técnica que influenciam o desenvolvimento da formação.

Não podemos esquecer que a postura reflexiva e crítica do grupo constitui uma excelente fonte de discussão. Ademais, a avaliação no contexto formativo possibilitará que os professores sejam autônomos e eticamente responsáveis pelas decisões tomadas, quando avaliam a formação (Estrela, 1999). Todo esse seguimento culminará para qualificar a intervenção pedagógica dos profissionais no contexto da escola.

Equacionadas dessa forma, as estratégias pedagógicas utilizadas no espaço da formação podem ser acompanhadas por um processo de avaliação contínuo que se preocupa com uma prática docente reflexiva (Perrenoud, 2007; Schön, 1983) à luz das demandas da sala de aula. Essa reflexão está associada à melhoria dessas práticas diante da incerteza, da complexidade e da heterogeneidade que têm caracterizado o trabalho dos professores frente à multiplicidade de situações com que se deparam no cotidiano escolar (Avalós, 2007) e às necessidades específicas dos alunos (Magalhães, 2009).

Para tanto, é importante que a relação entre aspectos teóricos e práticos discutidos na formação seja confrontada com o discurso e as experiências trazidas pelos professores (Tardif, 2002) para o espaço da avaliação da formação. Essa dialogicidade possibilitará a desconstrução de concepções e práticas que impedem o professor de modificar sua atuação profissional.

Tais discussões sobre avaliação da formação embasam nossas reflexões e possibilitam a consecução dos objetivos de investigação propostos. Ressaltamos, contudo, que o processo de avaliação de uma ação formadora implica observação de muitas particularidades que, como discutido, são mais bem compreendidas quando a ação é vista de forma contextualizada.

## **PARTE II – PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO**

### **CAPÍTULO 4 Contextualizando o programa de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado**

Este capítulo começa por apresentar o Programa de Formação Contínua dos Professores em Atendimento Educacional Especializado, que foi desenvolvido pelas políticas de formação na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva para os professores que atuavam no sistema público de ensino.

Logo a seguir, descrevemos a ação de formação do estudo inserida no referido programa, discorrendo sobre suas finalidades, modalidades e objetivos, para facilitar o entendimento da formação recebida pelos professores-formandos participantes da referida ação. Procuramos abordar a organização do curso com vistas a compreender o plano da ação, seu planejamento e sua avaliação, concernentes aos conhecimentos desenvolvidos sobre o atendimento especializado.

#### **4.1 O Programa de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado**

No Brasil, a legislação reservou posição de destaque às questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência. Com isso, a história da educação especial teve um longo trajeto, que foi marcado por duas grandes fases. Inicialmente, pressupunha-se que os maiores benefícios a essas pessoas viriam do atendimento em escolas especiais e, nas últimas décadas, privilegiou-se o referido atendimento em espaços inclusivos, sendo incentivado o suporte da educação especial aos alunos com deficiência na escola regular.

Com efeito, a educação especial, desde o final do século XX, começou a ser compreendida como uma modalidade de ensino que perpassava todos os níveis da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Educação Superior. Ou seja, a educação em instituições especializadas previa a sua substituição pelo paradigma inclusivo.

Nesse cenário, constatou-se a implantação das políticas de educação especial – referidas na parte I (capítulo 2) –, que legitimaram a perspectiva da inclusão e que



ganharam força no início do século XXI. Foi a primeira iniciativa em plano nacional que envolveu a maioria dos municípios e estados brasileiros na implantação de sistemas educacionais inclusivos, a qual aconteceu no ano de 2003 através do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Nesse contexto, o advento das medidas políticas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) institucionalizou o Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado em âmbito nacional, no ano de 2007. Esse programa focou diferentes diretrizes que constavam no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado no mesmo ano e que consolidava metas para a formação dos professores na área de educação especial em todo o Brasil.

No ano seguinte, foi estabelecida a parceria entre o Programa de Formação Contínua dos Professores e a nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva no âmbito do governo federal. Tal política norteou diferentes propostas na área de educação especial ao visar a estruturação do atendimento educacional especializado em todos os municípios e estados brasileiros.

Esse programa de formação concorreu para elevar a qualidade da educação brasileira através da implementação da política da educação inclusiva e da formação docente, pois pressunhaque a formação continuada de seus professores e a organização das escolas inclusivas alteravam profundamente a lógica que sustentava os processos de ensinar e aprender, tornando a escola um espaço de pertencimento e aprendizagem para todos os alunos, indistintamente (Brasil, 2008c).

Nesse âmbito, o Programa de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado surgiu com a perspectiva de contribuir para a formação dos professores de educação especial, tendo o apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Descreveremos a seguir a ação de formação inserida no Programa de Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado realizada nos anos de 2007 e 2008, tendo como referência os documentos e materiais disponibilizados para os professores-formandos que a frequentaram.

## 2.1 A ação de formação do estudo

Com efeito, a ação de formação inserida no Programa de Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado propunha um diferencial na formação para os professores, com uma tendência de apoiar os estudos em referenciais externos à escola, fazendo com que eles atuassem passivamente, desconsiderando suas práticas e a capacidade de produzirem novos saberes e fazeres educacionais (Brasil, 2007, 2008c).

A partir dessa retórica, a ação de formação intencionava provocar o professor-formando para que “reveja suas práticas à luz de novos marcos teórico-metodológicos e apresente soluções para velhos problemas educacionais, entre eles, a exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular” (Batista *et al.*, 2006, p.15).

Na sua essência, a ação de formação fundamentava-se nas diretrizes da Política de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, ao afirmar:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008a, p. 1).

É importante sublinhar que o novo conceito para a educação especial é indissociável da área de educação inclusiva, pois viabiliza novas práticas de ensino especializado com o objetivo de oferecer suporte às escolas e às especificidades dos alunos com deficiência, garantindo seu acesso e direito à educação. Nesse sentido, a ação de formação discute o movimento inclusivo e a necessidade de ultrapassar a cultura escolar segregadora.

Dentro desse contexto, a compreensão da educação especial está relacionada a concepções e práticas da escola regular, que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes, os quais são objetos do ensino formal. A educação especial “não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação” (Ropoli *et al.*, 2010, p.8).

No Quadro 1, a seguir, abordaremos a concepção sobre atendimento educacional especializado apresentada na ação de formação.

*Quadro 1*

*Concepção da ação de formação em Atendimento Educacional Especializado*

Finalidades	<ul style="list-style-type: none"><li>- Garantir o direito a uma escola de todos e para todos, sem exclusões, discriminações e preconceitos, como primeiro passo de transformação do sistema educacional para sistemas educacionais inclusivos com a realização desse trabalho de formação, com abrangência nacional.</li><li>- Garantir o processo de inclusão dos sistemas de ensino através do suporte oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado a ser realizado nas <i>salas de recursos multifuncionais</i><sup>2</sup>.</li><li>- Embasar a formação docente com as produções conceituais e teóricas acerca da educação inclusiva, para atuar no atendimento educacional especializado, o que possibilita às escolas públicas garantir a acessibilidade ao currículo dos alunos com deficiência incluídos nas turmas comuns do ensino regular.</li></ul>
Modalidade	Educação a Distância (EaD).

Fonte: Material da formação disponível no *site*<sup>3</sup> da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Os documentos pesquisados sobre a ação de formação trazem como uma de suas finalidades a garantia do direito a uma escola de todos e para todos, sem exclusões, discriminações e preconceitos, como primeiro passo da transformação para sistemas educacionais inclusivos com a realização desse trabalho de formação, com abrangência nacional. Essa formação também visa colaborar no processo de inclusão nos sistemas de ensino através do suporte oferecido às escolas regulares pelo atendimento educacional especializado a ser realizado nas salas de recursos multifuncionais.

Tece, além disso, como última finalidade, embasar a formação docente com as produções conceituais e teóricas acerca da educação inclusiva para atuar no atendimento educacional especializado, o que possibilita às escolas públicas garantir a acessibilidade ao currículo dos alunos com deficiência incluídos nas turmas do ensino regular.

Essas finalidades, nos documentos da ação de formação, justificam as “inovações propostas no que trata da inclusão escolar e da interpretação da educação especial, entendida como Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (Batista *et al.*, 2006, p. 15). Tal conjuntura aponta para a necessidade de oferecer aos professores-

---

<sup>2</sup> É um espaço com recursos tecnológicos, pedagógicos e lúdicos para atendimento dos alunos incluídos preferencialmente no contraturno das escolas comuns da rede de ensino. Pode atender também alunos das escolas na circunvizinhança.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

formandos em serviço uma experiência de formação que venha ao encontro de suas reais necessidades quando se deparam com os desafios do ensino regular e especial (Batista *et al.*, 2006).

Fica evidente que o curso estabelece mudanças na organização dos sistemas de ensino inclusivo, tendo como foco a formação dos professores de educação especial que atuam nas salas de recursos multifuncionais e no acompanhamento dos alunos com deficiência, o que possibilita ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão.

Do ponto de vista da ação de formação, a intenção do curso é contribuir para que a escola possa ser, cada vez mais, um ambiente de acolhimento às diferenças e de desenvolvimento dos educandos, de acordo com a capacidade de cada um. A formação do professor de educação especial, conjuntamente com a definição de seu campo de atuação no contexto da escola inclusiva, é de suma importância para que isso aconteça.

Nesse intuito, os princípios que regem o trabalho da ação de formação se baseiam no sujeito do conhecimento como emancipado e autônomo; no conhecimento que se constrói transversalmente, formando redes tramadas pelas relações que o sujeito estabelece entre o conhecido e o novo; na compreensão da cooperação como uma atividade fundamental para a ampliação e sistematização dos saberes; e na atividade docente, estabelecendo uma relação direta entre o sujeito, a formação e o conhecimento (Brasil, 2008c).

O intento era oferecer oportunidades para que o professor-formando se defrontasse com situações para as quais deveria buscar formas criativas de intervir pedagogicamente no atendimento especializado (Brasil, 2008c).

Como sabemos, a extensão territorial brasileira poderia dificultar um Programa de Formação dessa amplitude, pelos meios financeiros, humanos e temporais que exigiria. Por essa razão, foi escolhida a modalidade “Educação a Distância (EaD), definida como um processo de ensino-aprendizagem mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)” (Batista *et al.*, 2006, p.17), para realizar o acompanhamento em todo o país.

A definição das tecnologias para um projeto de EaD deve considerar o público-alvo que será atendido e a facilidade de acesso às tecnologias existentes. Embora

separados pelo espaço e tempo, os professores estavam juntos virtualmente por meio das tecnologias, em especial a internet.

Importa ainda referir que o curso desenvolveu, aproximadamente, 90% das suas atividades a distância, período em que os trabalhos e as discussões se deram através do uso da plataforma, e 10% das atividades aconteceram de forma presencial (Brasil, 2007, 2008c).

No Quadro 2, descrevemos uma síntese do plano da ação de formação em atendimento educacional especializado.

*Quadro 2*  
*Plano da ação de formação*

Objetivos	- trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos; - introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado; - desenvolver uma aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado.
Conteúdos	Módulo I – Atendimento Educacional Especializado Módulo II – Deficiência Física Módulo III – Deficiência Visual Módulo IV – Pessoa com Surdez Módulo V – Deficiência Mental Módulo VI – Educação a Distância (EAD) <sup>4</sup>
Recursos humanos	Coordenadora, supervisores por módulos e tutor.
Recursos materiais	Coletânea de seis livros sobre os conteúdos dos módulos de cada curso e o de Educação a Distância (EaD). Vídeos constituem um material complementar. Textos complementares (textos, artigos, resenhas etc.).

Fonte: Material da formação disponível no *site* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No que diz respeito aos objetivos da ação de formação, intenciona-se trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos; introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de atendimento educacional especializado; e desenvolver uma aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no atendimento educacional especializado.

<sup>4</sup> Os módulos estão numerados da forma como se apresentam nos materiais explicativos do curso de formação dos anos de 2007 e 2008.

Outro dado da ação de formação paira sobre os conteúdos desenvolvidos nos seis módulos acompanhados no curso, visando aprofundar conhecimentos sobre os fundamentos da educação inclusiva e do atendimento educacional especializado e sobre as especificidades de cada deficiência: Pessoa com Surdez (PS), Deficiência Física (DF), Deficiência Mental (DM) e Deficiência Visual (DV). Esses conteúdos vinham divididos em capítulos, com as temáticas subdivididas nas áreas em estudo.

Quanto aos recursos humanos da formação, foram constituídos de coordenador, supervisor de conteúdo por deficiência e tutor, que acompanhava os professores-formandos. Esses profissionais mantinham contato na plataforma, bem como tinham livre acesso às turmas e às discussões que aconteciam neste espaço. As competências do tutor e dos professores-formandos no acompanhamento da formação estão relacionadas no documento “Orientações gerais aos tutores, supervisores de conteúdo, supervisores de EaD e coordenação” (Anexo 1).

Do ponto de vista da formação, os recursos materiais foram produzidos especialmente para o curso e eram compostos por 06 livros e 01 DVD contendo videoaulas e filmes que abordavam depoimentos (de pais, professores e outros) e situações na escola inclusiva. Um dos livros explicitava as orientações gerais sobre o curso e o seu funcionamento na modalidade a distância. Os restantes constituíam uma abordagem teórica sobre o atendimento educacional especializado e as deficiências supracitadas (Batista *et al.*, 2006).

Constavam nos recursos materiais selecionados para a ação de formação registros através de fotos sobre recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa (deficiência física) assim como recursos destinados a baixa visão e deficiência visual, a serem conhecidos pelos professores-formandos, abrangendo sua importância e funcionalidade. Também eram utilizados textos complementares (artigos, resenhas etc.), quando necessário, para as pesquisas dos professores-formandos.

Quanto aos aspectos organizativos da ação de formação, apresentamos o Quadro 3 com estes dados:

*Quadro 3*  
*Aspectos organizativos da ação de formação*

Destinatários	Professores de educação especial da rede pública de ensino.
---------------	---

Organização da plataforma EaD	Café virtual, videoaulas, biblioteca, bate-papo e fórum de discussão, fórum para dúvidas técnicas, material de apoio para as leituras dos diferentes módulos, portfólios individuais para o tutor e os alunos, portfólio do grupo, pasta para colocar as dúvidas técnicas/administrativas e correio eletrônico.
Carga horária	Duração total do curso 180h. Módulo I (15h) Módulos II,III,IV (37h30min) Módulo V (57h30min)

Fonte: Material da formação disponível no *site* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Os destinatários da ação de formação eram professores de educação especial que atuavam na rede pública de ensino. No momento da pesquisa, estavam atuando nas salas de atendimento especializado 15 professores que participaram da ação de formação.

No que tange à organização da plataforma EaD, a ação de formação mantinha nesse espaço um fórum de discussão para o esclarecimento de dúvidas de conteúdo, bem como um fórum para dúvidas técnicas, videoaulas, café virtual, correio eletrônico, biblioteca com materiais de apoio e portfólios (individuais e do grupo).

O fórum de discussão era um espaço onde o tutor respondia às dúvidas e orientava os professores-formandos sobre os conteúdos estudados na formação e em cada módulo. Todos deveriam participar, responder, comentar e argumentar, de tal forma que fosse possível identificar um processo contínuo de interação, reflexão e construção coletiva de conhecimento (Brasil, 2007, 2008b).

Outros espaços da plataforma (como fórum para dúvidas técnicas, videoaulas, correio eletrônico, biblioteca etc.) eram complementares. Neles, o professor poderia visitar e pesquisar para, posteriormente, elucidar dúvidas no espaço do fórum de discussão. Após a realização das atividades, os trabalhos realizados eram postados em pastas denominadas portfólios.

A duração total do curso foi de 180h. O tempo de duração do módulo inicial foi de 15h. Os quatro módulos subsequentes tiveram duração de 37h30min. Neles, foi desenvolvido o plano de ação específico para o estudo das deficiências. Para o último módulo, foram previstas, aproximadamente, mais 20h, que foram dedicadas à elaboração e à finalização do trabalho de conclusão do curso (Batista *et. al.*, 2006).

Apresentamos, a seguir, o Quadro 4, que reúne informações sobre o desenvolvimento do plano da ação de formação.

*Quadro 4*  
*Desenvolvimento do plano da ação de formação*

<b>Metodologia utilizada</b>
Aprendizagem colaborativa em rede com base em situações do cotidiano escolar – entende o aluno como um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem e pressupõe um ambiente de aprendizagem aberto, em que o aluno possa se envolver, ou seja, saber-fazer-saber, sendo-lhe dada a oportunidade de pensar por si mesmo e de comparar o seu processo de pensamento com o dos outros, estimulando-se, assim, o pensamento crítico e autônomo.
<b>Etapas para a realização do estudo de caso e plano de atendimento</b>
Encontro Presencial – Proposição do caso
Continuação do encontro presencial – Clarificação do problema
Discussão do problema na plataforma de EAD
Solução do problema na plataforma de EAD
Elaboração do plano de AEE na plataforma de EAD
Socialização da solução do problema e do plano de AEE na plataforma de EAD
Reelaboração da solução do problema e do plano de AEE na EAD e as atividades propostas são trabalhar em cima dessa reelaboração da solução do problema e do Plano de AEE.

Fonte: Material da formação disponível no *site* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A abordagem proposta na metodologia da ação de formação era denominada de aprendizagem colaborativa em rede com base em situações do cotidiano escolar. Essa metodologia entende o aluno como um agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, deve-se oportunizar ao aluno um ambiente de aprendizagem que estimule o saber-fazer-saber a partir da construção de um pensamento crítico e autônomo (Brasil, 2008c).

Nesse ambiente colaborativo, todos os professores-formandos que participaram do curso de formação tiveram a possibilidade de interagir e compartilhar informações, formando uma grande comunidade virtual de aprendizagem, tendo como suporte a rede de computadores. Cada professor-formando deveria colaborar com o seu conhecimento, buscando um objetivo comum de aprendizagem e integrando o esforço coletivo de todo um grupo (Brasil, 2008c).

Para cada um dos módulos da ação de formação, foram propostas etapas para a realização do estudo de caso, a partir dos diferentes tipos de deficiência estudados nos módulos.

O estudo do caso proposto constava do material da formação, sendo apresentado no encontro presencial. Os professores nas etapas seguintes clarificavam o problema tendo como referência o caso estudado, que *a posteriori* era discutido na plataforma pelo grupo, objetivando encontrar soluções para o caso.



Os professores-formandos seguiam um roteiro disponibilizado nos módulos, como podemos exemplificar um estudo de caso utilizado no módulo deficiência física (Anexo 2). A orientação para a investigação do caso tinha como referência as seguintes informações:

A) Referentes ao aluno: idade, série, escolaridade, tipo de deficiência, entre outras;

B) Coletar informações sobre o aluno;

C) Coletar informações sobre a escola;

D) Coletar informações sobre a família (Brasil, 2008c).

Com efeito, essas orientações conduziram para a apresentação da solução do problema e a elaboração do plano de atendimento, sendo apreciado pelos professores-formandos e tutor, os quais ofereciam opiniões ou contribuições para esclarecer dúvidas ou ajudar o grupo a reelaborar a solução inicial do problema e o plano de atendimento apresentado.

O tutor tinha como função trazer questões para a reelaboração do plano de atendimento apresentado na plataforma, tais como: que recursos humanos e materiais seriam necessários? Onde encontrá-los? Eles estariam disponíveis na sua comunidade? Que parceiros e colaboradores poderiam contribuir? O plano de atendimento era coerente com a solução proposta para o problema? Esse plano de atendimento era exequível na sua realidade? Os conhecimentos aprendidos foram suficientes para elaborar esse plano de atendimento? (Brasil, 2008c).

É importante certificar que os professores, a partir dessas questões, exploravam cada situação, que poderia ser um interveniente na evolução do aluno para a realização do estudo e a construção do plano. O plano não deveria apenas se fixar na queixa da professora e no tipo de deficiência do aluno, ou nos dados clínicos a seu respeito, mas conhecer e descrever o contexto educacional no qual ele está inserido, abordando suas dificuldades, interesses, habilidades, desejos, preferências, iniciativas, entre outras questões relacionadas ao seu cotidiano escolar e social (Brasil, 2007, 2008c).

Na verdade, a ação de formação disponibilizou roteiros diferenciados para o plano de atendimento, os quais foram acompanhados pelos professores-formandos nos anos de 2007 e 2008. Eles seguiam peculiaridades para o estudo de cada deficiência

abordada, como ilustrado no modelo de um plano de atendimento utilizado no módulo de deficiência física (Anexo 3).

Faremos, a seguir, uma breve descrição do plano de ação desenvolvida na formação, que orientou a realização do plano de atendimento e finalização de cada módulo nos anos de 2007 e 2008:

**Plano de ação (2007):** duração de 04 semanas. Iniciava-se com o encontro presencial e orientações sobre o estudo de caso a ser abordado no material da formação. Nesse encontro, acontecia a divisão dos grupos para o estudo de um caso real a ser apresentado no final de cada módulo e a discussão sobre os casos. Constavam no decurso da formação atividades no fórum de discussão, atividades com os casos apresentados na plataforma e fichamentos. No final do módulo, através do encontro presencial (5h), 01 grupo apresentava o estudo de caso real da sua escola, iniciando, dessa forma, um novo módulo. No final de cada módulo, também era solicitada a construção de memorial parcial. Como atividade de conclusão da formação, os professores-formandos construíram um memorial final, que sintetizava os conhecimentos que constavam no memorial parcial.

**Plano de ação (2008):** duração de 06 semanas. Iniciava-se com um encontro presencial que abordava duas etapas (proposição do caso e clarificação do problema) para o estudo do caso apresentado na formação. Nesse encontro, ocorria a divisão do grupo em trios para apresentar o problema e propor o plano. Nas etapas seguintes, realizava-se a discussão do caso, acompanhada por atividades de leitura básica, questões orientadoras, estudo dirigido, atividades no fórum de discussão e reelaboração do plano de atendimento. Logo em seguida, acontecia o encontro presencial (10h) para discutir o plano de atendimento e, assim, encerrava-se o módulo para iniciar o módulo seguinte. Durante a formação, os professores fizeram uma exposição sobre o AEE na escola, utilizando a apresentação disponível no material de apoio e um filme sobre o AEE, que faz parte do *kit* recebido. Como conclusão da formação, foi solicitado aos professores-formandos um estudo de caso da sua realidade, que culminava na elaboração do plano de atendimento como conclusão das atividades do curso.

Os professores-formandos, nesse ínterim, participaram de atividades individuais e de atividades coletivas, ambas com “o objetivo de retomar práticas usuais de educação especial no ensino para que fossem realizadas e analisadas, segundo o que propõe o

atendimento especializado para os diferentes tipos de deficiência” (Batista *et al.*, 2006, p. 23).

Para ilustrar, de forma sucinta, o processo de avaliação da ação de formação, apresentamos o Quadro 5 a seguir.

*Quadro 5*  
*Processo de avaliação da ação de formação*

Processo de avaliação	<p><b>Autoavaliação</b> realizada pelo professor-formando: ao final dos módulos de DF, DM, DV e PS, o professor-formando faz uma autoavaliação acerca dos conteúdos estudados.</p> <p><b>Avaliação de interação dos professores-formandos realizada</b> pelo tutor: no transcorrer dos estudos de cada módulo, o tutor observa os professores-formandos quanto aos aspectos quantitativos e qualitativos de sua participação nos fóruns e na entrega dos trabalhos.</p> <p><b>Avaliação final de cada módulo</b> realizada pelos professores-formandos: entrega do memorial elaborado ao longo do curso e na realização de um plano de atendimento e no estudo de um caso da realidade dos professores-formandos.</p> <p><b>Avaliação final do curso:</b> conhecer a opinião dos professores-formandos sobre os efeitos da ação de formação quanto aos módulos, recursos, plataforma, conteúdos, encontros presenciais e acompanhamento do formador.</p>
-----------------------	--

Fonte: Material da formação disponível no *site* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Outro aspecto da ação de formação que merece atenção tem relação com a autoavaliação dos professores-formandos, ao final de cada módulo, sobre os conteúdos estudados na formação.

Podemos, também, nos referir à avaliação de interação realizada pelo tutor que acompanhava o curso. Essa avaliação acontecia no transcorrer dos estudos de cada módulo, que eram acompanhados pelas observações dos professores-formandos quanto aos aspectos quantitativos de sua participação nos fóruns, na entrega dos trabalhos, na realização dos planos de atendimento cumpridos através dos estudos de casos e na participação do encontro presencial.

Era destacada, ainda, a avaliação de caráter qualitativo, em função dos trabalhos entregues e da participação dos professores-formandos nas discussões. Esse tipo de avaliação, mencionado nos materiais da formação, visava “garantir uma participação fundamentada nas leituras, contextualizadas e com qualidade, e não participações superficiais e desconexas” (Brasil, 2007, p.3).

Os professores-formandos realizaram uma avaliação final de cada módulo através do memorial elaborado ao longo do curso e da realização de um plano de atendimento de um estudo de caso da realidade dos professores-formandos.

Essa avaliação abrangia, segundo a documentação da formação, coerência, realismo e originalidade das ideias expressas durante o estudo das temáticas do curso; elaboração e solução do problema e do plano de atendimento; avaliação da colaboração e do dinamismo do grupo durante a elaboração da solução do problema e do plano de atendimento na plataforma e na avaliação dos objetivos da formação (em cada módulo) (Brasil, 2007, 2008c).

Para conclusão da ação de formação, foi aplicada uma avaliação final do curso, para os professores-formandos apresentarem suas opiniões sobre os resultados da ação de formação no que se refere aos módulos, aos recursos, à plataforma, aos conteúdos, aos encontros presenciais e ao acompanhamento do formador.

Consideramos que a ação de formação do estudo nos apresentou características comuns em sua implantação nos anos de 2007 e 2008, as quais podemos aludir abaixo:

- curso baseado na metodologia de EaD;
- destinatários: professores de educação especial que atuavam em escolas públicas;
- defesa da escola inclusiva;
- apresentação de novas concepções sobre o Atendimento Educacional Especializado;
- estudo das deficiências por módulos (AEE, DV, DM, DF e PS);
- os mesmos recursos pedagógicos (livros, DVDs e filme) acompanhados nos módulos da formação;
- utilização da plataforma através dos fóruns de discussão, estudos de caso e apresentação do plano de atendimento;
- processo de avaliação realizado pelos professores-formandos e pelo tutor.

Essa descrição tem o intuito de clarificar as etapas que foram privilegiadas nos 02 anos em que a pesquisa delimitou seu estudo.

No ano de 2007, o roteiro disponibilizado foi mais objetivo ao acompanhar uma sequência linear de ações para se estudar o caso e realizar o plano de atendimento. O tempo nesse caso (4 semanas) pode ter interferido em um maior aprofundamento dos professores na realização dos fichamentos, no estudo das deficiências e na compreensão e realização do plano executado para cada módulo.

No ano seguinte (2008), o período do curso aumentou para 6 semanas, entretanto as etapas a serem seguidas para a sua realização foram pormenorizadas, seguindo um roteiro, para o estudo de caso, mais técnico e minucioso, que exigia maior participação dos professores para apresentar soluções para o caso e a realização do plano de atendimento em cada módulo.

Em suas linhas gerais, tudo parece indicar que essa ação de formação inserida no Programa de Formação Continuada de Professores em Atendimento Educacional Especializado insere-se nas novas tendências que discutem a formação dos professores, pois releva um papel mais investigativo e crítico desse profissional em sua prática, em detrimento de uma formação estritamente técnica, em que o formando é um aplicacionista de conteúdos.

Essa ação de formação defende a concepção de educação inclusiva, fundamentada no princípio da atenção à diversidade e da educação de qualidade para todos. Nesse sentido, orienta os professores-formandos a articular no contexto da escola inclusiva o suporte aos alunos com deficiência através do atendimento educacional especializado e da melhoria das condições de sua aprendizagem no espaço escolar.

Nesse intuito, evidencia o papel importante do professor especializado ao atuar de forma criativa e colaborativa com o professor da sala regular. Orienta essa parceria com o objetivo de definir estratégias pedagógicas e disponibilizar recursos que favoreçam o acesso do aluno ao currículo, a sua interação no grupo e o acesso físico aos espaços da escola.

Considera, sobretudo, que a parceria e a cooperação entre os professores do ensino especializado e a comunidade escolar convergem para a quebra de barreiras atitudinais e pedagógicas que potencializam mudanças no processo educativo. Em síntese, todos os profissionais podem estar atentos às diferentes variáveis da escola inclusiva, as quais favorecem a parceria coletiva nesse espaço.

Parece ocorrer, no plano teórico e prático da formação, o estímulo à reflexão sobre a prática cotidiana do atendimento educacional especializado, a partir dos referenciais metodológicos, com a intenção de discutir medidas de intervenção que pudessem atender às necessidades do professor e de seus alunos no exercício de uma formação continuada contextualizada na realidade do professor.

Nesse âmbito, a ação de formação parece apontar para a reflexão como condutora das intervenções desenvolvidas pelos professores-formandos. O professor reflexivo interessa-se e implica-se, conscientemente, na aprendizagem e no desenvolvimento das suas práticas, no sentido de facilitar o envolvimento dos alunos em aprendizagens significativas.

Os professores-formandos, nesse contexto, interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana, o que poderíamos dizer que é a cultura docente em ação. A formação, portanto, tomaria as experiências dos professores como ponto de partida para a discussão das temáticas e dos estudos previstos ao longo de seu desenvolvimento.

Com efeito, foi realizada no decurso da formação a autoavaliação dos professores-formandos acerca dos conhecimentos trabalhados. Outra forma de avaliar proposta era denominada de avaliação de interação dos professores-formandos, através da sua participação e do seu envolvimento nas discussões com o grupo na plataforma e na realização das atividades.

No que compreende o processo avaliativo dos professores-formandos sobre o curso, não tivemos acesso aos seus efeitos na prática dos professores. Foi realizada pela ação de formação uma avaliação final sobre seus resultados no que tange à estrutura e à organização da formação.

Essa descrição parece, por conseguinte, o cenário que constituiu a ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado. Essa contextualização da referida ação é fundamental para podermos compreender de que maneira os professores-formandos perceberam as mudanças nas suas concepções e práticas depois de terem frequentado essa formação e que aspectos e dimensões dos dispositivos da ação de formação foram considerados mais ou menos eficazes, a partir dos referenciais abordados no decorrer desse processo formativo.

## **CAPÍTULO 5 – Desenho da investigação**

### **5.1 Problemática e objetivos do estudo**

Na atualidade, os novos desafios que são postos aos docentes apontam para a necessidade de formação contínua. Tendencialmente, a capacidade de resposta dos professores às exigências dos sistemas de ensino e dos seus potenciais formandos deveria adequar-se às dificuldades e às expectativas do contexto educacional em que estão inseridos (Zeichner, 1983; Marcelo García, 1999; Rios, 2002; Tardif, 2002; Pimenta, 2005a).

É evidente que as mudanças propostas no contexto formativo não foram se legitimando no ambiente escolar, principalmente quando se analisa o que a formação prescreve e propõe aos professores. Esse cenário nos conduz a interrogar sobre a formação contínua que estamos a facultar aos docentes, para que eles respondam às exigências da escola do presente e sejam receptivos às perspectivas do futuro.

Precisamos, pois, ter clareza de que a formação dos professores não pode caracterizar-se somente pelo domínio de conhecimentos técnicos, mas também por esquemas de análise, de reflexão, de decisão, de planeamento e de avaliação (Altet, 2001; Charlier, 2001) que lhes permitam mobilizar os seus conhecimentos diante da diversidade escolar.

Ultrapassar e romper um processo de formação que tem como referência um modelo de ação bastante instrumental, sem dúvida, não é suficiente para explicar o funcionamento da área de formação. Assim, para responder aos desafios da transformação necessária ao processo de formação contínua, nasceu a escolha do tema deste trabalho, que originou nosso interesse em investigar o intercruzamento entre a formação contínua dos professores e a avaliação da formação.

O processo de avaliação da formação acaba por disseminar uma cultura que prima pelos resultados como algo terminal e fragmentado, não modificando intenções e

objetivos como forma de melhorar o contexto da formação (Barbier, 1985; Figari, 1996; Rodrigues, 1998; Ruiz Bueno, 2001; Hadji, 2001).

Em nossa perspectiva, ao criarmos práticas avaliativas que acompanhem a formação dos professores, possibilitamos a articulação entre os saberes teóricos e as práticas resultantes das experiências do professor, promovendo mudanças na forma como o professor pensa a sua formação, saindo do plano do discurso e direcionando-se para o espaço concreto de cada escola (Nóvoa, 2001; Tardif, 2002; Rios, 2002; Pimenta, 2005a).

A formação contínua dos professores necessita de conhecimentos que lhes permitam um processo de investigação e reflexão sobre sua prática (Schön, 1983; Perrenoud, 2007; Nóvoa, 2001, 2009), a partir da análise sobre o que se faz na sala de aula. Não se trata somente de realizar melhor a formação, mas de fazê-la de maneira diferente, pois as mudanças exigem, entre outros aspectos, que os educadores reconstruam suas práticas e, para isso, é necessário manter um diálogo entre a formação contínua e a sua realidade profissional.

Essas modificações possibilitariam aceder a uma lógica de avaliação da formação que nutrisse possíveis ajustes na formação contínua durante a sua execução, sustentada pelas necessidades dos professores-formandos (Scriven, 1981; Barbier, 1985; Hadji, 2001; Estrela, 1999; Figari, 1996; Stake, 1982, 2006).

Nesse âmbito, o professor teria uma formação profissional que privilegiaria a investigação como forma de responder às situações pedagógicas com que se depara. Tais situações, ocorridas nas mais complexas e contraditórias circunstâncias, requerem a aprendizagem e a mobilização de conhecimentos específicos, que envolvem a formação contínua dos professores de maneira geral e, de forma mais específica, àqueles professores que atuam na área de educação especial.

A formação de professores em educação especial acaba por embasar os diferentes desafios que são postos à formação docente, no que se refere às respostas educativas destinadas aos alunos com necessidades especiais no contexto da escola inclusiva.

De fato, o trabalho desenvolvido pela formação contínua dos professores na área de educação especial é pouco preciso. Não admira, pois, que as críticas sejam contundentes ao se observarem práticas corretivas na sala de atendimento educacional



especializado, sob a égide de não haver *preparação* ou *formação* contínua para esses profissionais intervirem junto aos alunos com deficiência.

Uma pesquisa realizada, entre 1998 e 2007, por Hegarty (2008), publicada no *European Journal of Special Needs Education*, evidencia a falta de estudos sobre a formação dos professores no domínio da Educação Especial na Europa. Uma área pouco investigada foi a formação docente quanto às práticas pedagógicas e à aprendizagem dos alunos com deficiência. Isso reforça o grande vácuo que ainda persiste no processo de formação desses profissionais ante a diversidade e no tocante ao acompanhamento dos alunos incluídos no sistema regular de ensino.

Outra investigação interessante, que evidencia as lacunas na formação dos professores na área de educação especial, foi realizada por Magalhães e Lima (2004) na cidade de Fortaleza-CE (Brasil). As autoras mostram que as dificuldades do processo de inclusão não poderiam ser atribuídas somente à ausência de formação específica em educação especial, porque, contraditoriamente, nem os profissionais que atuavam em instituições especiais tiveram formação especializada. Cabe questionar se esses professores, com pouca ou nenhuma experiência no ensino regular e com falhas na formação em educação especial, poderiam exercer o papel de profissionais de apoio/suporte em práticas de inclusão na escola regular.

Esse panorama evidencia a ausência de pesquisas que discutam as mudanças na formação contínua dos professores especializados (López Melero, 1991; Denari, 2001; Warwick, 2001; Morgado, 2003; Magalhães & Cardoso, 2011) e que redimensionem suas concepções e práticas, no sentido de complementar/suplementar a formação do aluno com deficiência através de “(...) conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas do ensino regular” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 21).

A formação contínua desses profissionais para o desenvolvimento do atendimento especializado na escola inclusiva constitui, pois, uma problemática relevante no mundo e na América Latina, notadamente, no contexto brasileiro. A implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação dos professores em educação especial são recentes medidas da Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) para o atendimento dos alunos com deficiência.

No Brasil, a formação contínua dos professores em educação especial teve grandes mudanças a partir do ano de 2007, quando foi implantado, em todo o território nacional, o Programa de Formação Contínua dos Professores em Atendimento Educacional Especializado. Exigem-se, nesse processo de formação contínua, significativas mudanças no papel desse profissional, que parte da tríade atuação/formação/pesquisa, visando uma fundamentação teórico-prática necessária, móbil em sua dinâmica de saberes e assentada em experiências concretas que discutam os diferentes tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou em várias categorias particulares de deficiências, respeitando as diferenças de todos os alunos.

Nesse âmbito, nosso estudo tem como referência uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado, realizada na cidade de Fortaleza-CE (Brasil) nos anos de 2007 e 2008. Nosso interesse foi identificar como os professores-formandos perceberam as mudanças, em termos de concepções e de práticas, a partir dos referenciais abordados no decorrer do processo formativo na área de educação especial.

Partindo dessa premissa e para a concretização do estudo, apresentamos as questões que orientam a nossa pesquisa:

- Como os professores-formandos perceberam as mudanças nas suas concepções e práticas depois de terem frequentado a ação de formação sobre o atendimento educacional especializado?

- Que aspectos e dimensões dos dispositivos da ação de formação foram considerados eficazes na perspectiva dos professores-formandos?

- Que aspectos e dimensões dos dispositivos da ação de formação foram considerados menos favoráveis para os professores-formandos?

Esses questionamentos nos deram a oportunidade de discutir as iniciativas pedagógicas respaldadas pela ação de formação inserida no Programa de Formação em Atendimento Educacional Especializado. Além disso, tais questões se entrelaçam e sustentam os objetivos desta investigação, definindo o olhar interpretativo da pesquisa:

1. Identificar como se processaram mudanças nas concepções e práticas dos professores-formandos participantes da ação de formação, no que toca ao atendimento especializado.
2. Destacar que aspectos e dimensões da ação de formação foram percebidos pelos professores-formandos como tendo maior/menor incidência nas mudanças conceituais sobre educação especial.
3. Apontar que aspectos e dimensões da ação de formação foram percebidos pelos professores-formandos como aqueles de maior/menor efeito na alteração de suas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à relevância deste estudo, acreditamos que recai sobre a produção de novos referenciais teóricos acerca da formação contínua dos professores, da formação dos professores em educação especial e da avaliação da formação, partindo das discussões e das mudanças sobre as estratégias pedagógicas planejadas e executadas durante o decurso da ação de formação em atendimento educacional especializado.

Este trabalho pode ser útil também para a reflexão crítica das práticas contextualizadas com o campo profissional dos participantes, o que se traduzirá na construção de conhecimentos com o objetivo de melhorar a formação e a prática dos professores frente à diversidade da escola inclusiva.

## 5.2 Perspectiva paradigmática e metodológica

Apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico do referido estudo, explicitando as opções que fazemos, assim como o desenho da investigação, os procedimentos metodológicos utilizados, a respectiva análise das informações recolhidas e o tratamento dos dados.

Optamos por utilizar como estratégia de investigação deste estudo o paradigma interpretativo, que supõe a imersão do pesquisador no objeto de investigação para, assim, poder captá-lo em sua realidade concreta, cultural e histórica, na medida em que dela participa, não formulando generalizações.

O paradigma interpretativo objetiva compreender a situação na qual as ações humanas fazem (ou adquirem) sentido. O investigador, nesse contexto, “deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças e desejos ou o texto, o contexto institucional, a

prática, a forma de vida, o jogo de linguagem etc.) e vice-versa” (Schwandt, 2006, p. 197).

Para Bauer, Gaskell e Allun (2002, p.32), esse paradigma defende “(...) que é necessário compreender as interpretações que os atores sociais possuem do mundo, pois são estes que motivam o comportamento que cria o próprio mundo social”, pelo fato de possibilitar a descrição da realidade em estudo, que, diante do enfoque qualitativo, não nos torna automaticamente críticos, nem nos livra de possíveis erros interpretativos.

Assim, o paradigma interpretativo subscreve uma perspectiva relativista da realidade. Encara o mundo real vivido como uma construção de atores sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenômenos do presente e reinterpretem o passado (Schwandt, 2006).

Tal significado requer do pesquisador uma certa sensibilidade para o estudo empírico dos problemas. Conforme Flick (2005, p. 169), os investigadores utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, cujo “(...) enriquecimento pode ser conseguido através do registro do processo da coleta de dados em protocolos de contexto, diários de investigação ou notas de campo”.

Para Forner e Latorre (1996), a abordagem fenomenológica é uma corrente de pensamento própria da pesquisa interpretativa que contribui, como base do conhecimento, com a experiência subjetiva imediata dos fatos tal como são percebidos. Penetra, sobretudo, “no mundo conceitual dos sujeitos, com o objetivo de compreender como e qual o significado das experiências diante dos acontecimentos das vidas cotidianas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Por sua vez, Sandín Esteban (2010, p. 66) sublinha que, nessa abordagem, o enfoque interpretativo é ontológico, pois se exprime através da forma de existir/ser/estar no mundo, em que a “dimensão fundamental da consciência humana é histórica e sociocultural e se expressa por meio da linguagem”. A interpretação e a compreensão dos significados constituem, nesse sentido, “os elementos principais dos processos de investigação, atribuídos pelos envolvidos (os sujeitos que experienciam o fenômeno) desvendando seus significados” (Sandín Esteban, 2010, p. 66).

Desse modo, Bogdan e Biklen (1994) e Sandín Esteban (2010), tendo em conta a abordagem fenomenológica e o interacionismo simbólico como suportes do paradigma interpretativo, consideram que as pessoas assumem formas diferentes de

aproximar-se dos objetos, dos fatos e das experiências que são frutos das situações particulares.

Com efeito, a investigação qualitativa privilegia, essencialmente, nesse tipo de investigação, a recolha, a análise, a descrição e a interpretação dos dados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), a investigação qualitativa “faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”.

Importa, no entanto, salientar que o esforço principal desse tipo de investigação é alcançar “o significado imediato das ações segundo a perspectiva do autor” (Erickson, 1986, p. 119). Portanto, a interpretação do significado somente pode ser acompanhada por um constante movimento entre a expressão particular e a rede de significados em que essa expressão está inserida.

Desse modo, a pesquisa qualitativa interessa-se mais pelos processos do que pelos produtos (Lüdke & André, 1986; Bogdan & Biklen, 1994 ) e preocupa-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os fatos e os fenômenos se manifestam do que em determinar as suas causas (Sandín Estaban, 2010).

Nesse âmbito, o paradigma interpretativo está intimamente ligado ao nosso percurso investigativo, porque as características de nossa pesquisa presumem conhecer as mudanças conceituais apontadas pelos sujeitos da pesquisa e, sobretudo, perceber os efeitos dessas mudanças nas suas práticas. Nesse intuito, o foco qualitativo nos possibilitará o estudo em profundidade bem como o detalhamento da investigação que acontece no contexto natural e nas questões emergentes dos sujeitos da pesquisa.

Nosso estudo tem como principal objetivo identificar como se processaram as mudanças referentes às concepções e às práticas dos professores que participaram da ação de formação em atendimento educacional especializado. Assim, nossa preocupação centra-se sobretudo na interpretação, compreensão e explicação de significados, pretendendo, dessa forma, aprofundar o conhecimento de uma dada situação num contexto específico, e não formular generalizações.

Relativamente, tivemos interesse em compreender as perspectivas da população do estudo, assim como o modo como descrevem, desenvolvem e interpretam sua participação na ação de formação. Optamos, mais amiúde, por investigar a prática de duas professoras que participaram da ação de formação. Incluímos em nossa investigação aspectos retratados por Stake (2007), quando se refere ao estudo de caso, o

que não é o foco desta pesquisa, os quais parecem se apropriar da singularidade dos casos e dos contextos individuais para a sua compreensão.

Ao optarmos por investigar a prática das duas professoras, visamos compreender a experiência dessas pessoas em sua unicidade, sem o objetivo de generalizar, o que não significa dizer que não possam ser feitas vinculações com estudos realizados em outros contextos (Sandín Esteban, 2010).

Como enfatiza Stake (2007, p.112), procuramos salientar a qualidade das atividades e dos processos, retratando-os numa descrição narrativa e numa asserção interpretativa: “todas as estratégias incluem a essencialidade dos contextos, de múltiplos pontos de vista”. Essa perspectiva concede espaço ao investigador para desvendar o que não está na superfície, escutando e observando, assim, o que não é dito.

A influência dessa perspectiva metodológica está vinculada à oportunidade de buscar *insights*, rever, ampliar o conhecimento e descobrir traços do contexto que possam explicar as tipicidades do caso dessa ação de formação (Stake, 2007).

Em síntese, temos interesse em identificar as mudanças apontadas pelos participantes que frequentaram a ação de formação. Sua “(...) especificidade nos revela práticas, questões, situações ou acontecimentos” (Sandín Esteban, 2010, p. 181) que surgirão no contexto investigado.

Em suma, o estudo foi desenvolvido à luz do paradigma interpretativo, tendo como fundamento a abordagem fenomenológica, qualitativa e centrada nos sujeitos, o que nos conduzirá a discutir e a dar resposta às questões formuladas e, conseqüentemente, a cumprir os objetivos propostos.

Vale salientar que a decisão de se proceder a uma investigação pressupõe a escolha dos procedimentos de recolha que serão apresentados a seguir, através dos instrumentos selecionados para o estudo.

### 5.3 Procedimentos de recolha

Para atingir os objetivos delineados na pesquisa, seguimos os pressupostos descritos notadamente pelos estudos de autores como Estrela e Estrela (1978), Damas e

De Ketele (1985), Lüdke e André (1986), Flick (2005), Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994), Stake (2007), entre outros.

Utilizamos como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação participante e a técnica dos incidentes críticos. Para a coleta de dados, aplicamos os instrumentos usando os procedimentos descritos a seguir.

## - ENTREVISTAS

A entrevista semiestruturada é uma técnica que intenciona recolher informações de forma oral e personalizada sobre acontecimentos e aspectos objetivos e subjetivos relativos aos conhecimentos, às atitudes, às opiniões, às representações, às concepções e às apreciações, que revelam os constructos pessoais e profissionais.

A entrevista semiestruturada é a forma mais flexível de colher dados, pois, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Lüdke & André, 1986, p. 33).

A finalidade da entrevista, nesse sentido, é obter certo tipo de informações que não se podem observar diretamente, o que possibilita “a recolha de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

No momento da preparação da entrevista, o investigador deve estar atento, segundo Alzina *et al.* (2004, p.340), para “(...)a compreensão dos objetivos da entrevista, identificação das pessoas a serem entrevistadas, a formulação das perguntas, sua organização em sequência e o lugar onde vai acontecer a entrevista”.

A concepção do guião da entrevista e a sua condução têm de obedecer a quatro critérios: não diretividade, especificidade, amplitude e profundidade e ainda a atenção ao contexto pessoal do entrevistado. Os vários elementos do método servirão para ir ao encontro desses critérios (Flick, 2005, p. 78).

A atenção do investigador a esses critérios possibilita aos entrevistados discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador, ao mesmo tempo que permite respostas livres e espontâneas. Cria-se um espaço de reflexões, reunião das suas recordações e, sobretudo, uma margem de liberdade para expressar-se, sendo acolhido com uma atitude receptiva do pesquisador (Flick, 2005; Quivy & Campenhoudt, 2008).

De acordo com Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994, p. 162),

(...) é muitas vezes aconselhável iniciar uma entrevista por uma questão aberta que estimule a espontaneidade do entrevistado e deixar questões fechadas (idade, profissão etc.) para a fase final da entrevista. A reformulação, que consiste numa simples retoma do discurso pelo entrevistador, é, também, uma técnica a aplicar.

Essa postura estimula o entrevistado a ficar à vontade para falar sobre o assunto que é abordado pelo pesquisador. Por isso, a ordem da aparição dos temas não é rígida e estas vão sendo conduzidos muitas vezes pela voz dos entrevistados, de forma flexível, seguindo o critério da amplitude (Flick, 2005, p. 78), que “(...)visa garantir que todos os aspectos e temas relevantes para a investigação são referidos no decurso da entrevista”.

Por isso, esse instrumento é concebido como uma forma eficaz de obtenção de informações, que talvez não fosse possível por outros meios (Quivy & Campenhoudt, 2008). Para Lüdke e André (1986), a entrevista é importante por recolher de forma imediata as informações desejadas, podendo o pesquisador dissolver dúvidas ou confusões geradas pelas perguntas.

Partindo dessa premissa, a pessoa do investigador tem especial importância a partir de suas competências comunicacionais, não podendo adotar um papel de neutralidade no campo e no contato com as pessoas. Ele tem de “(...) assumir ou aceitar um papel que deve ser encarado como um processo de negociação, com várias fases, entre o investigador e os participantes” (Flick, 2005, p. 56).

Nesse tipo de pesquisa, pressupõe-se que o investigador elabore uma problemática de investigação para circunscrever o objeto do seu estudo (Flick, 2005). O pesquisador pode ser relativamente crítico aos fundamentos teóricos subjacentes a qualquer investigação, pois o quadro de análise não lhe surge de repente, mas vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados.



A circularidade do processo obriga o investigador a uma reflexão permanente sobre o processo de investigação, no seu conjunto, e sobre a interligação de cada um dos passos com os outros – pelo menos quando é coerentemente aplicada. Há uma estreita ligação (...), entre a coleta e a interpretação dos dados, por um lado, e a seleção do material empírico por outro (...) (Flick, 2005, p.44).

Dentro desse contexto, consideramos importante que o referencial teórico-metodológico tenha em consideração as realidades sociais que são construídas nos “(...) significados e através deles e só podem ser identificadas na linguagem significativa da interação social. Por isso, a linguagem, as práticas e os acontecimentos são inseparáveis” (Minayo, 2004, p. 51).

Relativamente ao presente estudo, a entrevista é tomada como um dos principais instrumentos de recolha de dados, uma vez que favorece ao pesquisador “retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192), permitindo desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam as situações vividas.

A presente pesquisa teve como referência a ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizada nos anos de 2007 e 2008. Nesse âmbito, utilizamos a técnica da entrevista com o objetivo de coletar informações quanto às mudanças apontadas pelos professores frente a sua participação na ação de formação, visando responder as questões de pesquisa.

O guião da entrevista (Anexo 4) a ser aplicado na investigação foi construído com blocos temáticos que tratavam sobre a apreciação global da ação e das concepções subjacentes a ação de formação e seus efeitos na prática profissional dos formandos. O guião trazia questões e tópicos que compreendiam aspectos que interessavam aos objetivos da pesquisa e que partiam de uma questão principal que permitia ao entrevistado respostas livres e espontâneas, como abordado no referencial teórico.

Logo a seguir aplicamos o guião de entrevista com um professor que havia participado da ação de formação, mas no momento do estudo não estava atuando em sala de atendimento, com vistas a testar o instrumento. Esse procedimento proporcionou a análise das perguntas através de sua clareza ou das hesitações mostradas pelo entrevistado ao respondê-las, incitando-nos, assim, a fazer ajustes no referido guião.

A ação de formação do estudo teve a participação total de vinte e dois professores de escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza-CE (Brasil). No período de aplicação da entrevista (ano de 2009), somente estavam atuando em sala de atendimento educacional especializado quinze professores, sendo justificado que cinco estavam exercendo outras funções pedagógicas e dois encontravam-se afastados por motivo de licença-saúde. Por esse motivo, delimitamos o número de sujeitos participantes da pesquisa.

Diante desse quadro, a entrevista teve como população quinze professores-formandos da ação de formação. A identidade deles será preservada por questões éticas e estes serão identificados no estudo por um código composto pela sequência da letra “P”, referente à palavra professor, e um número correspondente à posição numérica de cada participante da entrevista (Ex: P.1, P.2, P.3...P.13, P.14,P.15).

Em relação ao perfil da população que respondeu à entrevista, podemos apontar que era composto, na sua totalidade, por pessoas do sexo feminino, com idade média de 34 anos, licenciadas na área de educação, compreendendo uma experiência na área de educação especial com mais de seis anos em escolas públicas do município onde aconteceu a investigação.

A entrevista foi realizada em duas escolas públicas municipais investigadas neste estudo, especificamente nas salas de atendimento educacional especializado, em horário previamente combinado com o professor no seu espaço de trabalho. O tempo para cada entrevista foi de quatro a cinco horas, sendo necessário, em dois casos, mais um momento de três horas para concluir o guião de entrevista. Essas entrevistas foram realizadas no período de março a junho de 2009.

No momento de aplicação da entrevista, tivemos atenção quanto à tranquilidade do ambiente, somado à disponibilidade de tempo do entrevistado, ao preservarmos as condições para que este ficasse à vontade e refletisse sobre as questões contidas no guião da entrevista a ser seguido. Foi importante, sobretudo, contextualizar as perguntas, indicar a partir de que ponto foram formuladas, com a finalidade de evitar ambiguidades, confusões ou duplo sentido.

No momento da aplicação do guião da entrevista aos professores-formandos, decidimos por audiogravá-las para sua transcrição integral, o que possibilitou aos

entrevistados discorrer sobre suas experiências a partir do foco principal proposto pelo pesquisador, ao mesmo tempo que permitiu respostas livres e espontâneas.

A realização da entrevista decorreu sem qualquer intervenção ou dúvidas quanto às perguntas ou aos assuntos propostos. Os professores ficaram sabendo previamente o objetivo do estudo e foram muito atenciosos no que diz respeito à sua consecução.

## - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação direta e constante da realidade, bem como a aproximação com os atores nos contextos sociais investigados, tem sido considerada uma importante técnica para a pesquisa científica. “A observação participante é o principal instrumento de investigação onde o pesquisador tem de ir tornando-se um participante e de ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno” (Flick, 2005, p.142).

Para Estrela (1994, p. 31), a observação participante ocorrerá quando, de algum modo, “o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. Esse autor continua afirmando que, “independentemente das técnicas específicas utilizadas e dos campos em que trabalha, o observador-participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa” (Estrela, 1994, p. 32).

Nesse âmbito, o observador tem como suporte “uma guia de observação que é construída a partir de indicadores que designam os comportamentos a observar” (Quvy & Campenhoudt, 2008, p. 164). A observação direta, nesse caso, é aquela em que o próprio investigador procede diretamente a recolha de informações.

O observador, ao se envolver com os sujeitos no campo, “(...)desenvolve certa alteridade, estranhamento, de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos com as suas posições teóricas e ideológicas” (Pletsch, 2009, p. 47), o que requer que o pesquisador desde “(...)os primeiros contatos com os participantes se preocupe em se fazer aceito, decidindo quão envolvido estará nas atividades, procurando não ser identificado com nenhum grupo particular” (Lüdke& André, 1986, p. 17). É considerável não ignorar as experiências pessoais, tomando-as como apoio ao referencial teórico para entendê-las. É o momento de dialogar entre o vivido em campo e o referencial teórico adotado.

Lessard-Hérbert *et al.* (1994) apontam que a interação entre observador e observado está a serviço da observação, tendo por objetivo recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso.

A observação participante é portanto uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem (Lessard-Hérbert *et al.*, 1994, p. 155).

De fato, o observador tem que contextualizar as informações coletadas para que não as desconecte da situação descrita, com interpretações que não se configuram como características reais da situação.

Segundo Flick (2005), as observações permitem ao investigador apreender motivos, crenças, preocupações, interesses, comportamentos inconscientes, costumes etc., além de tornarem possível capturar o fenômeno nos seus próprios meios, a sua cultura no ambiente natural. Nesse sentido, Stake (2006) considera que o que é observado não é normalmente controlado pelo pesquisador, mas descrito para sua compreensão.

Lankshear e Knobel (2008) compreendem a observação participante como observação direta do processo de trabalho que permite acompanhar e registrar os discursos e as ações dos professores, bem como as relações mantidas no contexto de ensino com o aluno através da aplicação das atividades.

Quanto à questão do papel do observador, Lankshear e Knobel (2008) acreditam que este deve ser discreto sobre o que acontece, esforçar-se para deixar o professor à vontade na realização das atividades, evitar incluir-se no trabalho (a menos que o professor solicite), prestar atenção às próprias expressões faciais, esclarecer sempre que necessário o seu papel enquanto observador, evitar qualquer crítica às atividades.

Para tanto, o pesquisador deve ter atenção, sobretudo, ao papel que desempenha no meio observado: “o observador deve estar consciente que a sua presença e ação influenciam a reação das pessoas” (Estrela, 1994, p. 34).

Entretanto, a observação tem o “(...)intuito de experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos” (Chizzotti, 2000, p. 90). O grau de

envolvimento do pesquisador no campo é bastante discutido, principalmente quando a participação se torna mais intensa, o que tem a vantagem de expor a rotina e as atividades incomuns dos professores na observação.

O diário de campo, no contexto da observação, é imprescindível para relembrar os acontecimentos e a sequência dos fatos. As notas de campo consistem em dois tipos de materiais, sendo o primeiro descritivo, cuja preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas, e o segundo é reflexivo, em que se apreende a realidade observada sob o ponto de vista do observador, suas ideias, preocupações e indagações (Bogdan & Biklen, 1994).

No diário de campo, o observador pode fazer a releitura das situações vividas no terreno, que podem ser acompanhadas por percepções, hesitações, interferências, conflitos, empatia, entre outras questões, como um mergulho profundo nas situações analisadas, desvelando uma rede de significados (Chizzotti, 2000).

Outro aspecto importante refere-se ao cuidado quanto aos dados registrados nas notas de campo: “certifique-se que aquilo que registra é de uma natureza tal que não se importaria que os sujeitos vissem” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 130).

A observação, neste estudo, foi selecionada como uma das técnicas de coleta de dados devido à possibilidade de se captar uma variedade de situações as quais não se teria acesso somente por meio de perguntas realizadas aos professores na entrevista.

Desse modo, a construção do guião de observação (Anexo 5) incluiu a descrição da prática do professor especializado, tendo como foco a rotina, metodologia trabalhada, articulação entre as atividades propostas e os alunos, interação do professor no grupo e vice-versa, relação do aluno com a atividade, sua iniciativa, comportamento e forma de comunicação, dentre outros aspectos considerados relevantes no momento da observação e descritos no diário de campo.

O pesquisador, após a organização do guião de observação, solicitou a três especialistas da área sua apreciação e análise do material. Esses especialistas propuseram algumas alterações para enriquecimento da aplicação do instrumento no lócus da pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador procedeu à aplicação do guião de observação captando as informações no contexto da sala de atendimento através de gestos, falas e

intervenções. Houve uma preocupação em contextualizar as situações a partir das relações observadas, mantendo-se discreto para evitar interferir no trabalho.

No período da pesquisa, o investigador constituiu-se parte do grupo observado, sendo solicitado pelos alunos e professoras para participar e dar opiniões sobre diferentes situações ou atividades, estando consciente de sua influência nesse espaço, como abordado anteriormente pelos teóricos do estudo.

O guião da observação teve como referência aspectos abordados nos objetivos da ação de formação do estudo. Nesse sentido, o objetivo da observação em nossa pesquisa foi identificar, através da dinâmica da sala de atendimento, situações que teciam sobre as atividades propostas, como os alunos respondiam a essas atividades, a iniciativa e o interesse dos alunos nas sessões, a relação entre os alunos e entre professora e aluno etc.

Dos quinze professores que foram entrevistados, escolhemos de forma aleatória dois professores que estavam lotados nas escolas que compõem o sistema educacional no município em estudo, para atuarem na observação participante.

Com efeito, a observação como técnica de coleta de dados foi extremamente importante para nosso estudo, devido à oportunidade que tivemos de conhecer a prática das duas professoras. Essas professoras serão identificados na pesquisa com os nomes de Flor e Rosa.

As duas professoras, Flor e Rosa, foram observadas em sua atuação profissional, no âmbito da escola, por um período de 04 meses nas duas salas de atendimento educacional especializado em que ambas desenvolviam seu trabalho. O número reduzido de salas foi determinado em função da observação participante contínua, cuja imersão no ambiente pesquisado inviabiliza a utilização de um universo mais amplo.

No período de observação, ficamos o dia letivo na sala de aula, apreendendo as relações estabelecidas entre professoras, alunos e atividades, bem como as próprias condições didáticas para aprofundamento da ação especializada das professoras na sala de atendimento.

Durante o processo de análise da observação, o pesquisador sentiu a necessidade de recorrer a outra técnica de investigação que possibilitasse ter mais elementos sobre a prática das professoras Flor e Rosa e que apontasse mudanças nas concepções e práticas das referidas professoras, após terem frequentado a ação de formação.

Portanto, optamos pela técnica dos incidentes críticos com a intenção de requerer às duas professoras que selecionassem, por meio da observação ocasional e sob forma de registro, situações que aconteceram nas sessões do atendimento especializado. Solicitamos, dessa forma, que os registros dos incidentes fossem descrições detalhadas e precisas de “um comportamento que desencadeia determinada ação” (Leite, 1997, p. 74) ou acontecimentos espontâneos que lhe chamassem atenção no decorrer da execução do trabalho, como apresentaremos a seguir.

## - INCIDENTES CRÍTICOS

A técnica de incidentes críticos foi criada por Flanagan, um dos grandes nomes americanos da psicologia e pedagogia. Flanagan (1973 *apud* Estrela & Estrela, 1978, p.13) define incidentes críticos “(...) como toda a atividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a ação”. Essa técnica apresenta um conjunto de procedimentos de coleta de observações diretas do comportamento humano, facilitando sua utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos.

É uma técnica que foca a coleta de incidentes observados que apresentem significação especial, visando o encontro de critérios previamente definidos. Para ser crítico, um incidente deve ocorrer em uma situação na qual o propósito ou intenção do ato pareça razoavelmente claro ao observador ou ao profissional que vai apontá-lo como crítico (Estrela & Estrela, 1978).

Estrela (1994), ao abordar a técnica dos incidentes críticos, utilizou o termo “incidentes significativos” com a intenção de marcar a diferença no processo de recolha dos incidentes, que, nesse caso, é feita por quem está implicado na ação. Outros autores, como Cartwright e Cartwright (*apud* Leite, 1997, p. 77), utilizam também o referido termo, designando-o como “registros de histórias (por vezes de carácter anedótico) que, de modo breve e conciso, relatam fenómenos que acorreram (compreendendo comportamentos e acontecimentos)”.

Estrela e Estrela (1978) mencionam diferentes tipos de observação que podem ocorrer no processo de recolha dos incidentes críticos. A observação indireta é realizada

por um observador externo ao ambiente ou, como denomina Estrela (1994, p. 37), “uma testemunha que não está envolvida diretamente nos acontecimentos”.

Contudo, o observador externo pode, por um lado, interferir no contexto a ser investigado através da sua presença ou pela observação de situações que não ocorrem diariamente, o que o levaria a ficar longas horas à espera de que as situações se produzissem no contexto observado.

Nesse sentido, a observação ocasional “tem constituído uma forma de observação utilizada tanto na investigação em geral, como na formação dos professores, em particular” (Estrela, 1994, p. 37). As dificuldades apontadas pelos investigadores ao aplicarem esse tipo de observação referem-se aos problemas da objetividade levantados por sua aplicação.

Em outro extremo, apresenta-se a observação sistemática e direta para registrar os incidentes críticos. De acordo com Estrela e Estrela (1978), nesse tipo de observação sistemática, ocorrem problemas postos pela metodologia no momento de delimitar o campo de observação e os instrumentos utilizados, isto é, a definição daquilo que se pretende observar.

A recolha de um grande número de incidentes críticos referentes a um determinado tipo de atividade ou de comportamento permite a sua caracterização em termos operacionais. Estes termos poderão constituir os elementos de elaboração de instrumentos ou guias de observação, quer sob a forma de grades de categorias, quer sob a forma de grades de sinais. Os traços salientes dos incidentes poderão dar origem aos itens e a sua classificação às categorias (Estrela & Estrela, 1978, p. 67).

A utilização dessa técnica, na observação direta, requer tempo e disponibilidade do professor para fazer diariamente o registro das ocorrências que lhe pareçam pontuais com características que chamem a atenção. Assim, é indispensável que essas situações sejam “descrições detalhadas e precisas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem” (Estrela, 1994, p. 38).

Segundo Estrela e Estrela (1978, p.30), é importante observarmos no uso da técnica de incidentes críticos: “O que consistiu a situação (situação definida/comportamento descrito); dados acerca da situação (o que levou a situação) e consequências observáveis do comportamento explicitado”.



Vemos, pois, que a técnica de incidentes críticos torna-se, assim, um instrumento fecundo de investigação, não somente para os educadores, como também para outros profissionais e para diferentes estudos (Estrela & Estrela, 1978).

O objetivo de incluir a técnica dos incidentes críticos como procedimento de recolha de dados durante a execução da pesquisa possibilitou ao pesquisador perceber os aspectos apontados pelas professoras como relevantes para a sua prática e, sobretudo, apreender suas interpretações e justificativas acerca das situações narradas.

Em nossa investigação, optamos por realizar a observação indireta, pelo fato de os acontecimentos não ficarem sob o jugo do observador. Nesse sentido, oferecemos maior liberdade ao professor para descrever aqueles incidentes críticos que fossem considerados indicativos de um comportamento ou situação relevante que aconteceu em seu contexto de trabalho.

A elaboração da ficha de observação dos incidentes críticos (Anexo 6) seguida pelas duas professoras, Flor e Rosa, teve como base as orientações de Estrela e Estrela (1978). Essa ficha continha a descrição do incidente, porque o incidente foi significativo, porque a situação é considerada incidente, porque aconteceu o incidente e quais os contributos da ação de formação para o incidente descrito.

Essa ficha colaborou para a descrição dos fatos ocorridos nas sessões de atendimento, como também preservou as narrações registradas pelos observadores naturais e diretos dos acontecimentos. Por isso, inicialmente, ocorre a descrição real do fato, sem interpretações, e somente depois oferecemos espaço para as professoras fazerem suas interpretações, inferências, apreciações e julgamentos acerca dos conhecimentos que despertaram sua atenção nas situações descritas.

As professoras Flor e Rosa, no período de nosso estudo, foram orientadas sobre a aplicação da técnica dos incidentes críticos, sendo solicitado que selecionassem e descrevessem incidentes críticos que chamaram a sua atenção durante as sessões de atendimento, por assumir particular significado para elas.

Consideramos favorável o envolvimento dos agentes principais (professoras) na descrição de incidentes críticos, devido a conhecerem a situação desenvolvida em sala de atendimento. Assim, oportunizamos às professoras a compreensão da técnica, a fim de agirem objetivamente na descrição dos relatos, conforme discutido pelos autores.

Nesse contexto, o pesquisador teve acesso aos elementos que compõem a situação descrita e com isso maior conhecimento sobre como as professoras conceberam os incidentes críticos. Diante desse panorama, tivemos condições de apreciar, sob a ótica das professoras, as mudanças nas suas concepções e as práticas que fundamentaram pedagogicamente os relatos descritos nos incidentes.

#### 5.4 Procedimentos de análise

A análise das informações recolhidas em campo ocorreu de modo planejado durante toda a investigação. Essa postura definiu prioridades quanto à análise dos diferentes procedimentos utilizados neste estudo e à variedade de fontes de informação que a pesquisa qualitativa sugere.

Por esse motivo, os dados qualitativos assumem particular acuidade e sentido no momento da denominada análise e interpretação de dados que, redutora num primeiro momento, se torna, de imediato, criadora, através da elaboração de explicações e de interpretações singulares a partir de um determinado contexto.

Na verdade, o paradigma interpretativo nos levou a insistir no “conceito de compreensão em profundidade, além da mera descrição, destacando o protagonismo que adquirem as vozes dos fenômenos socioeducativos” abordados (Sandín Esteban, 2010, p. 132), pois os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados na medida em que se dá a incursão no campo e que se vão interpretando e analisando os dados.

A análise dos dados, tais como contidos no material utilizado neste estudo, segundo Lüdke e André (1986, p. 45), requer,

num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, estas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

O cruzamento e a comparação dos métodos propostos no estudo proporcionaram a síntese comparativa dos dados, visando validar os materiais, ao comparar e estabelecer relações entre as informações coletadas.

Para analisarmos os dados, utilizamos a técnica conhecida como análise de conteúdo, com base no referencial de Bardin (2008). Segundo esse autor, a análise de conteúdo abrange as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados.

A pré-análise é a fase da organização e sistematização dos dados, em que ocorrem a retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, a escolha dos documentos a serem submetidos à análise e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação dos dados.

A fase de exploração do material, considerada a mais longa da análise, “(...) consiste essencialmente em operações de decodificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2008, p. 127). Os dados foram codificados, ou seja, organizados por temáticas que originaram, por sua vez, as categorias temáticas de análise.

Procuramos realizar uma síntese comparativa dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados (entrevista aberta e semiestruturada e, *a posteriori*, a técnica dos incidentes críticos). Para tanto, foram feitas inúmeras leituras e releituras de todos os dados coletados.

No caso da observação participante, realizamos a análise dos registros através do material contido no diário de campo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 233), esses registros da observação são sistematizados em unidades de dados que “são usualmente parágrafos das notas de campo”.

É importante ressaltar que a organização das temáticas seguiu os pressupostos do método indutivo, a partir dos objetivos pretendidos na pesquisa. Esse método tem o desígnio de ampliar o alcance dos conhecimentos a partir das interpretações teóricas (Lakatos & Marconi, 2000).

Procuramos, dessa forma, comparar e cruzar os dados, bem como articular temas, categorias, subcategorias e indicadores, em função e a partir dos dados apresentados nos temas e quadros. Para apresentar e relacionar os dados, sempre que se justificava, aludimos ao rigor científico, à confiabilidade, à veracidade, à credibilidade e à pertinência nos elementos de estatística descritiva (unidades de registro, unidades de enumeração e frequência).

Como afirma Bardin (1998, p. 145), a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. Tais categorias são apontamentos ou rubricas, “as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) frente um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”(Bardin, 1998, p. 145).

Em termos operacionais, a Unidade de Registro (UR) “(...) é a unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (Bardin, 2008, p.130). Essa UR é uma proposição, através de uma afirmação, declaração ou uma interpretação ou negação, em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos.

A Unidade de Enumeração (UE) identifica cada um dos nossos entrevistados. Nesse sentido, para nossa análise “a regularidade quantitativa de aparição é, portanto, aquilo que se considera como significativo” (Bardin, 2008, p.135).

Nesse trajeto, tivemos interesse em encontrar a informação pertinente para construir um olhar multifacetado sobre o objeto pesquisado, que, ao mesmo tempo, nos permitisse compor condições para a sua compreensão holística.

Passaremos, então, para a forma como foram organizados e tratados os dados da pesquisa obtidos através dos conteúdos expressos em cada instrumento utilizado no contexto do estudo.

## - ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

A entrevista foi realizada nas escolas em que os professores participantes do estudo lecionavam. Foi importante, no momento da aplicação da entrevista, nossa atenção às respostas para podermos estabelecer as conexões com a sequência dos temas, como ilustramos na transcrição de uma entrevista (Anexo 7) de um professor-formando.

Para a análise da entrevista, procedeu-se à escuta e à transcrição integral dos dados obtidos. Feita a transcrição, selecionamos os conteúdos que resultaram na

elaboração de dois quadros com as seguintes temáticas: pertinência da ação de formação (Anexo 8) e os efeitos da ação de formação (Anexo 9) na perspectiva dos professores-formandos. Tais temáticas foram organizadas e subdivididas com o intuito de identificar um conjunto de categorias, subcategorias e indicadores que descrevessem as mudanças apreciadas pelos professores-formandos após sua frequência na ação de formação.

A partir da organização das temáticas pertinência da ação de formação e efeitos da ação de formação, passamos a sistematizar os conteúdos em indicadores identificados através das Unidades de Registro.

Nesse âmbito, as UR foram catalogadas e correspondiam aos fragmentos verbalizados das entrevistas dos professores. *A posteriori*, contabilizamos essas UR em Unidades de Enumeração que tratavam do número de entrevistados que abordaram os indicadores encontrados (Anexo 10).

Esses conteúdos resultaram em quadros que abrangiam categorias, subcategorias e indicadores obtidos na entrevista. Tais quadros tiveram como referência a frequência das UE por meio dos indicadores, com sua consequente percentagem, oferecendo-nos uma visão ampliada desses indicadores, na sua maior ou menor frequência, que *a posteriori* serão apresentados a partir da sua contextualização e compreensão, tendo como referência os objetivos e o referencial teórico do estudo.

Na apresentação dos dados, tivemos o cuidado de colocar fragmentos verbalizados extraídos das entrevistas e escolhidos de forma aleatória, para ilustrar a apresentação dos indicadores no contexto do estudo.

Por meio da observação participante, entraremos agora em campo mais pormenorizado da pesquisa. Esse momento nos conduzirá a um maior detalhamento sobre a forma como trataremos os dados referidos no âmbito observado.

## - ANÁLISE DOS REGISTROS DA OBSERVAÇÃO

Com efeito, a observação participante como técnica de coleta de dados foi extremamente importante para nossa investigação, devido à oportunidade que tivemos de conhecer a prática das duas professoras (Flor e Rosa) no contexto observado através

do guião da observação, o qual nos conduziu para o registro das sessões na sala de atendimento.

Após a conclusão do período de observação, selecionamos de forma aleatória 10 sessões observadas em contexto de atendimento. Os registros ou notas de campo a respeito dos diferentes momentos da pesquisa, incluindo atividades nas sessões observadas, intervenções das professoras, indagações, gestos e olhares bem como outras interferências presentes nas aulas, foram anotados em diário de campo, exemplificados em uma sessão observada (Anexo 11).

Dessa forma, em face dos conteúdos coletados no diário de campo, partimos para a primeira fase da análise, que compreendeu o tratamento dos registros observados com a elaboração de uma ficha síntese da observação (Anexo 12), tendo como referência para a sua construção uma ficha de observação apresentada por Estrela (1994).

A ficha síntese da observação do nosso estudo continha a dinâmica do atendimento, compreendendo os seguintes itens:

- a) Acolhimento do professor às crianças;
- b) Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado, conclusão da tarefa);
- c) Dinâmica da comunicação (professor e alunos, alunos e alunos, alunos e professor);
- d) Mediação (aspectos predominantes na relação) do professor (entre os alunos, alunos e a tarefa, professor e alunos);
- e) Elementos fornecidos pelo professor (durante e após a sessão) – início e término da sessão;
- f) Recursos utilizados pelo professor (confeccionados, tecnológicos e outros);
- g) Síntese e primeiras pistas sobre a observação.

A organização dessa ficha síntese da observação possibilitou-nos sistematizar as notas do diário de campo para as professoras Flor (Anexo 13) e Rosa (Anexo 14), visando estruturar os dados registrados nas sessões observadas.

Na segunda fase da análise, construímos uma tabela de referência que continha os objetivos da ação de formação, denominada documento de referência, sendo destinada à análise da observação na sala de atendimento (Anexo 15).

O referido documento foi organizado com os objetivos auferidos em cada módulo da ação de formação, o que resultou em 07 itens e 27 subitens que, após confrontados com a ficha síntese da observação, foram sistematizados em 11 indicadores que nos deram condições de investigar a prática das professoras observadas.

Na terceira fase da análise, procuramos, através da ficha síntese da observação, identificar os 11 indicadores nas sessões observadas, de forma pormenorizada. Esse procedimento originou um quadro de análise dos indicadores observados nas sessões das professoras Flor (Anexo 16) e Rosa (Anexo 17), permitindo-nos visualizar nesse quadro de análise dos indicadores aqueles que foram ou não observados.

A correspondência dos indicadores nas sessões observadas foi relevante, pois possibilitou perceber a relação entre os indicadores e os conteúdos recolhidos nas sessões observadas de 01 a 10. A organização do quadro de análise proporcionou apreciar, de forma criteriosa, quantas vezes aqueles indicadores apareceram nas sessões do estudo, com maior ou menor frequência.

Com esse quadro de análise dos indicadores, visualizamos a possibilidade de perceber em que medida cada indicador é identificado, ou não, na prática das professoras observadas no locus da pesquisa.

Procuramos exemplificar a apresentação dos dados, utilizando-nos de partes das sessões observadas. Vale salientar que esses episódios foram selecionados tendo como objetivo ilustrar os indicadores encontrados no estudo.

Retrataremos, a seguir, a forma como os dados recolhidos nos incidentes críticos foram tratados, enriquecendo as informações obtidas na observação.

## - ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS INCIDENTES CRÍTICOS

No primeiro momento, solicitamos que as professoras selecionassem e descrevessem todos os incidentes críticos que elas tenham vivido nas sessões de

atendimento, isto é, as circunstâncias em que as situações ocorreram, bem como os intervenientes, os fatores e a reação das professoras para a tomada de decisão. Esses registros compreenderiam situações novas ou passadas que foram significativas para as professoras.

Ressaltamos que foi importante termos acesso a todos os elementos descritos em cada situação e como as professoras conceberam os incidentes críticos. Diante desse panorama, tivemos condições de apreciar as concepções e práticas que fundamentaram pedagogicamente aquela situação descrita.

As fichas dos incidentes críticos recolhidas pelo pesquisador das duas professoras, Flor e Rosa, colaboraram para a descrição dos fatos ocorridos nas sessões de atendimento, como também preservaram as narrações registradas pelas professoras.

Como abordado, consideramos favorável o envolvimento dos agentes principais (professores-formandos) para a descrição dos incidentes críticos, pelo fato de conhecerem o trabalho desenvolvido no contexto da ação de formação que frequentaram. Outro elemento importante foram as práticas desenvolvidas no campo profissional das professoras na sala de atendimento especializado, ao descreverem situações que chamaram sua atenção em contexto de trabalho.

No segundo momento, organizamos todas as informações e procedemos a escolha aleatória de vinte e cinco incidentes críticos das professoras Flor (Anexo 18) e Rosa (Anexo 19). Escolhidos os referidos incidentes críticos, fomos tratar dos fragmentos descritos nas situações através da criação de indicadores que foram traduzidos em Unidades de Registro. Dessas UR, emergiram categorias e subcategorias das situações relatadas nos incidentes.

Estrela e Estrela (1978) consideram que essa atitude é bastante operacional para o pesquisador, pois estabelece um registro que transcreve os fragmentos das situações denominadas incidentes críticos. As inferências do observador objetivam preservar a fidedignidade aos registros apresentados.

Em síntese, a partir dos protocolos contidos nas UR, criamos quadros de análise com as situações descritas pelas professoras Flor e Rosa que possibilitaram a sistematização dos dados. Esses quadros contêm as categorias com seus respectivos indicadores, de forma que o *corpus* da informação fosse organizado para a visualização do investigador, procurando-se apresentar cada indicador com sua frequência.



É importante salientar que somente a primeira categoria (*situações consideradas incidentes*) apresenta cinco subcategorias que compreendem diversos indicadores retirados das situações narradas pelas professoras.

Salientamos, ainda, que na apresentação dos dados procuramos descrever extratos dos incidentes críticos com a finalidade de identificar situações que exemplificassem as categorias e subcategorias e os indicadores apresentados. Todos os incidentes descritos nos possibilitaram uma visão comparativa acerca das situações que chamaram a atenção das professoras do estudo em contexto laboral à luz do nosso referencial teórico.

### **PARTE III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, iremos apresentar e interpretar a informação recolhida ao longo do trabalho de campo, cujos fundamentos e etapas acabamos de descrever no capítulo anterior. Fizemos uma recolha que envolveu a totalidade da população que participou da ação de formação por via da entrevista. Logo em seguida, selecionamos duas professoras, denominadas de Flor e Rosa, que foram sujeitos da observação de aula e da recolha dos incidentes críticos.

Assim, em primeiro lugar, vamos proceder a apresentação e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, seguindo-se da observação no contexto da sala de atendimento das professoras Flor e Rosa. Por último, apresentamos os incidentes críticos descritos pelas professoras. Realiza-se a sistematização dos dados recolhidos à luz dos elementos teóricos identificados no enquadramento teórico do estudo.

#### **CAPÍTULO 6 – Os resultados das entrevistas**

A técnica da entrevista foi aplicada a quinze professores da ação de formação do estudo e orientada pelo guião que formulamos à luz dos objetivos da pesquisa. O guião trazia questões e tópicos que compreendiam aspectos que tratavam da apreciação da ação de formação e de seus efeitos na prática profissional dos professores.

Os dados obtidos através da análise de conteúdo que realizamos permitiram evidenciar dois temas. O primeiro refere-se à opinião dos entrevistados sobre a pertinência da ação de formação e o segundo aos efeitos da ação de formação nas concepções e práticas dos professores.

Na apresentação dos dados, utilizamos trechos transcritos das entrevistas selecionados de forma a ilustrar as diferentes informações relatadas pelos professores diante de sua participação na ação de formação.

## 6.1 Pertinência da ação de formação na ótica dos formandos

Acerca da pertinência da ação de formação, as opiniões dos entrevistados podem ser descritas a partir das quatro dimensões abaixo relacionadas, que compõem:

- Experiência satisfatória;
- Contributos para o desenvolvimento profissional;
- Esclarecimentos sobre o atendimento educacional especializado;
- Organização e clareza dos conhecimentos transmitidos

### - EXPERIÊNCIA SATISFATÓRIA

Para os entrevistados a *experiência satisfatória*, apresentada no Quadro 6, compreende a riqueza dos conhecimentos, a metodologia da ação de formação bem como a sintonia dos objetivos trabalhados no contexto da formação.

*Quadro 6*  
*Experiência satisfatória*

Indicadores	UE N=15	%
1- Disponibilizou conhecimentos enriquecedores	10	66,6
2- Utilizou metodologia estimulante (curso a distância)	2	13,3
3- Permitiu a convergência de objetivos	2	13,3
Total	14	100

No que diz respeito a esse assunto, os entrevistados, na sua maioria, orientou-se para afirmar que os conhecimentos foram enriquecedores, sendo reconhecidos pelos professores como positivos para a sua formação, como mostram os trechos das entrevistas a seguir:

(...) foi uma experiência com conhecimentos ricos construídos na formação (P.2).

(...) foi fabuloso, eu sempre falo de forma muito positiva, que teve dificuldade, tudo estava relativizado, mas para mim foi muito bom primeiro porque eu desejava muito e porque foi enriquecedor os conhecimentos (P.6).

A opinião desses professores confirma o que é discutido por autores como Altet (2001), Charlier (2001) e Pimenta (2005a), que asseveram que um espaço de formação rico de conhecimentos e com diferentes experiências permite uma variedade de aprendizados em virtude de trazer novos componentes para a prática cotidiana dos formandos e para contextos mais amplos.

Também foi referido pelos entrevistados que a ação de formação utilizou uma metodologia estimulante (curso a distância) e de alto nível, promovendo a participação de todos os professores, como apontado nos trechos abaixo:

(...) então, assim, basicamente considerei e considero um curso a distância, de um alto nível (P.5).

(...) eu nunca tinha feito um curso a distância, com aquela experiência de estar todos postando material na plataforma, então foi uma experiência estimulante, bem diferente, eu aprendi bastante (P.12).

Fica evidenciada, por esses formandos, a valorização de metodologias ativas de aprendizagem para a formação dos professores, o que destaca novas formas de produção e organização do conhecimento, colocando o formando no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia e responsabilidade pelo processo de aprendizagem do grupo (Ropoli *et al.*, 2010).

Outro aspecto valorizado nas entrevistas permitiu a convergência dos objetivos do grupo, como ilustrado: “(...) eu senti que no curso as pessoas que estavam lá tinham o mesmo objetivo, querendo aprender, querendo que o AEE dê certo” (P.4).

Essa afirmativa do professor quanto aos objetivos do curso parece responder ao que Moya Maya (2002), Echeita (2007) e Correia (2008) abordam sobre a importância de um espaço de formação em que os docentes são estimulados a valorizar ambientes de entreajuda, onde a confiança e os objetivos mútuos mostram-se características essenciais para o processo de aprendizagem cooperativa no grupo, ponto destacado pelo formando.

Em síntese, os conhecimentos enriquecedores apreciados pelos professores-formandos na ação de formação parecem ter favorecido uma maior exploração do

ambiente de educação a distância por meio das atividades propostas. Dessa forma, esses professores teceram comentários a respeito da representação dessa modalidade por meio de sua interação na plataforma a partir dos objetivos seguidos por todos os participantes.

#### - CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Quanto ao desenvolvimento profissional, os formandos apontam a valorização da aprendizagem entre os pares, a pesquisa e a reflexão como contributos que compreendem os pontos, a saber:

- Valorização da aprendizagem em grupo;
- Incentivo à reflexão da prática docente;
- Estímulo à pesquisa de novos conhecimentos pelos professores;
- Motivação para a perspectiva de formação continuada.

Dentro desse contexto, apresentamos o Quadro 7.1, que identifica a *valorização da aprendizagem em grupo* referida pelos professores-formandos.

*Quadro 7.1*  
*Valorização da aprendizagem em grupo*

Indicadores	UE N=15	%
1- Possibilitou a troca de conhecimentos	9	60
2- Percebeu a importância da gestão de sua aprendizagem.	5	33,3
3- Facilitou a socialização das experiências em grupo	5	33,3
4- Proporcionou metodologias diversificadas da ação de formação	5	33,3
5- Incentivou o respeito aos colegas	4	26,6
Total	28	100

Para a maioria dos professores entrevistados, a ação de formação foi muito positiva, pois possibilitou a troca de conhecimentos, como se pode exemplificar nos trechos relacionados:

(...) que a gente sempre trazia o debate para a sala de aula, então era sempre aquele gancho, um *feedback*, uma troca com o outro (P.11).

(...) a gente tinha muita dúvida, e quando se dá essa troca de conhecimento, um vai alimentando o outro (P.13).

Fica expresso, então, que os professores apontam o debate como importante para a troca entre os colegas e destacam, sobretudo, o *feedback*, que alimentava e estimulava todos a construir e socializar conhecimentos.

Essa troca, apontada pelos entrevistados, parece ter sido incentivada no contexto da ação de formação, sendo apreciada por autores como Altet (2001), Charlier (2001) e Tardif (2002), que abordam a partilha dos conhecimentos como etapa necessária em um ambiente formativo aberto, o qual, mediante diferentes situações de formação, possibilita a discussão e o debate no grupo.

Parece patente, para 1/3 dos entrevistados, que o grupo percebeu a importância da gestão de sua aprendizagem através da socialização das experiências e das metodologias diversificadas, como podemos constatar, por exemplo, nos excertos abaixo:

(...) acho que esse foi um ponto positivo, sabe, porque nós tivemos que nos organizar, nos envolver e essa gerência foi feita de forma compartilhada; para mim foi muito boa (P.13).

(...) não queríamos disputar uma com a outra, mas querer aprender uma com a outra (...) uma estava sempre ajudando, cooperando, dividindo experiência e nunca disputando, foi assim muito válido (P.6).

(...) nós tivemos a oportunidade de conhecer metodologias diferentes para serem aplicadas na sala de atendimento (P.2).

Nesse contexto, os professores valorizam a gerência compartilhada entre todos os participantes, ao deixarem prevalecer a cooperação e a experiência do grupo, mediante diferentes metodologias estudadas na ação de formação.

O envolvimento do grupo, apontado pelos entrevistados, foi retratado por Marcelo García (2009b), quando se refere à interação que a formação proporciona entre os formandos no intuito de refletir a importância da atividade pedagógica em grupo. Tardif (2002) complementa que por meio da troca coletiva dos professores os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade que colabora para a prática.

Por último, os entrevistados destacam que a formação incentivou o respeito aos colegas no grupo através das discussões, como ilustrado neste trecho: “(...) ali (no curso) a gente colocava mesmo o que a gente compreendia do que estava sendo estudado, foi muito limpo, a gente discutia e respeitava o outro sem ter medo” (P.8).

Em síntese, diante da valorização da aprendizagem em grupo, a ação de formação possibilitou o debate e a troca entre os pares a partir da metodologia utilizada na formação, promovendo a gerência do grupo sobre o trabalho realizado.

No Quadro 7.2, os formandos apontam o *incentivo à reflexão da prática docente* como fundamental para a colaboração no contexto da escola, através da orientação do planejamento e da ampliação dos conhecimentos sobre o aluno incluído, que está identificado a seguir.

*Quadro 7.2*  
*Incentivo à reflexão da prática docente*

Indicadores	UE N=15	%
1- - Colaborou com o trabalho na escola	15	100
2- Orientou o planejamento do professor	9	60
3- Ampliou os conhecimentos sobre o aluno com deficiência	4	26,6
4- Relacionou teoria e prática	4	26,6
5- Favoreceu a aplicação do conhecimento na sala de atendimento	1	6.6
Total	33	100

Como se referiu acima, a totalidade dos entrevistados menciona que a formação colaborou com o trabalho na escola, na medida em que trouxe novas experiências para o espaço educativo pela utilização dos conhecimentos nesse contexto, como abordado a seguir:

Então assim, o curso ele abriu muito nossos horizontes nesse sentido, da gente buscar muita coisa, assim, ir atrás mesmo de conhecimentos e de experiências para desenvolver nas nossas escolas no dia a dia (P.1).

(...) eu vejo que hoje a escola toda ganhou com isso, porque todos esses meus estudos eu passo para os meus professores, tem textos que eu trabalhei lá na formação, que eu passo para a escola, pois nós fazemos formação também aqui na escola, para eles, com alguns textos, que pode também está visualizando na prática, na sala de aula (P.5).

Como podemos observar, para esses professores, as mudanças socializadas no espaço da escola são construídas na medida em que os docentes ganham experiência, conhecimentos e consciência profissional, sendo refletidos no processo de formação contínua, como discutem Bolam e McMahon (2004) e Avalós (2007).

O item que orientou o planejamento do professor foi mencionado por mais da metade do grupo de entrevistados. Nesse sentido, valoriza-se a participação dos professores nos encontros pedagógicos da escola com diferentes sugestões, no intuito de sensibilizar os professores sobre a inclusão e, sobretudo, para desenvolver formas diferenciadas de atuar junto aos alunos com deficiência, as quais podem ser esclarecidas nos trechos a seguir:

Nessas condições para que o aluno esteja incluído também vêm as sensibilizações com os professores, vem a participação nos planejamentos. Outra coisa que também nos ajuda é a articulação da inclusão, que com certeza dá condições para esse aluno ser incluído na escola (P.8).

Sempre eu tenho falado nas reuniões de planejamento que nós podemos fazer esse tipo de aula em que as crianças vão estar trabalhando em pequenos grupos, em ciclos, e que essa criança que apresenta uma maior dificuldade pode estar usando tutorias e parcerias com outros alunos, outras crianças (P.9).

De fato, o planejamento bem estruturado requer a colaboração entre os professores na escola por intermédio de conversas e encontros, centrando sua atenção no aluno, na sua relação com seus pares e na prática pedagógica reflexiva (Moya Maya, 2002; Salvador Mata, 1999, 2005). Ademais, a adoção de novas práticas no espaço inclusivo deve estar alicerçada por condições bem planejadas através de atitudes colaborativas entre os docentes, visando à participação e ao progresso de todos como confirmam Ainscow (2001), Moya Maya (2002), Echeita (2007) e Ropoli *et al.* (2010).

A ampliação dos conhecimentos sobre o aluno com deficiência foi evidenciada por 1/4 dos professores, o que favoreceu relacionar teoria e prática no contexto da sala de atendimento, como podemos exemplificar abaixo:

Então eu acho que é importante, pois ampliou muito o meu conhecimento sobre cada deficiência, hoje eu tenho um outro olhar sobre os estímulos, eu entendo um pouco mais das coisas do que antes, para mim foi muito importante, abriu muito os horizontes (P.7).



(...) essa relação de sempre estar fazendo teoria com a prática, saber que é uma coisa assim que me chamou atenção porque foi muito bom fazer essa relação teoria com a prática (P.12).

Os trechos acima, referendados pelos professores, tratam de questões que refletem os conhecimentos acerca das deficiências e dos estímulos significativos para o aluno, conjugando-se pela forma de articular os estudos teóricos com a prática no contexto do atendimento especializado. Esse aspecto diz respeito ao que Marcelo García (1999) chama de congruência entre o conhecimento pedagógico recebido e a forma como esse conteúdo se articula com a prática, com a experiência, relevada pelos professores na entrevista.

Outra situação mencionada por 6,6% dos professores aponta que a formação favoreceu a aplicação dos conhecimentos na sala de atendimento, como afirma P.14: “(...) meus conhecimentos estão sendo atingidos a cada dia em sua totalidade, porque realmente eu estou vendo o quanto foi importante o que eu aprendi e agora eu estou trazendo para minha prática o que eu assimilei”.

Em síntese, o incentivo à reflexão da prática docente contribuiu para a articulação do atendimento especializado junto à escola e ao planejamento do professor da sala regular. Também foi estabelecido que a relação teoria e prática ampliou os conhecimentos para a realidade laboral do professor.

Quanto aos contributos relacionados ao seu desenvolvimento profissional, os professores indicam no Quadro 7.3 o *estímulo à pesquisa de novos conhecimentos* no contexto da formação.

Quadro 7.3  
*Estímulo à pesquisa de novos conhecimentos*

Indicadores	UE N=15	%
1- Incentivou a investigação dos professores durante o curso	9	60
2- Incitou o desejo de pesquisar sempre mais no espaço da formação	8	53,3
3- Promoveu estudo dirigido que estimulava a pesquisa	4	26,6
4- Requereu a autonomia dos professores na busca de estratégias	4	26,6
5- Proporcionou aprofundamento da técnica do estudo de caso	3	20
Total	28	100

Podemos perceber que metade dos professores aponta que a ação de formação incentivou a investigação, pois incitou o desejo de pesquisar sempre mais no espaço formativo, como ilustramos a seguir:

Os novos conhecimentos vieram justamente facilitar, porque essa formação, pelo menos para mim, exigiu que eu buscasse ser, assim, um investigador, um pesquisador (P.12).

O interessante da formação era esse momento que você recebia, você não recebia pronto, você recebia para questionar, você corria para pesquisar (P.15).

Esses professores retratam a importância da investigação de novos conhecimentos, que foi proposta na formação, a partir das atividades que os conduziram aos questionamentos. Efetivamente, a adoção de uma atitude de investigação como estratégia de formação significa que “os estudantes devem aprender a usar os dados de investigação para adquirir e construir o conhecimento” de que necessitam, como asseveram Lima-Rodrigues e Rodrigues (2011, p. 102).

Também fica evidente pelos entrevistados que o estímulo à pesquisa foi apreciado na formação, uma vez que promoveu o estudo dirigido e requereu a autonomia dos professores na busca de estratégias, como relatado nos excertos a seguir:

No estudo dirigido, conseguíamos fazer uma avaliação do que realmente a gente aprendeu, do que não aprendeu, do que precisava aprender (P.13).

Então, assim, considero as estratégias bastante interessantes, foram estimuladoras, questionadoras e instigantes, em alguns momentos eu fiquei apreensiva de não dar conta, mas com o tempo fui ficando mais autônoma e as coisas aconteceram fluentemente (P.8).

No primeiro relato, acima referido, o professor reflete a respeito da avaliação do que aprendeu, do que não aprendeu e do que pretende ainda aprender no decorrer da sua formação. O segundo professor reconhece que as estratégias da formação foram interessantes e estimularam os questionamentos, fortalecendo gradativamente sua autonomia.

Desse modo, na formação docente, criam-se diferentes possibilidades de reflexão em que o professor é incitado a pensar sobre seu contexto profissional com suas singularidades. É o que Perrenoud (2007) denomina como meios intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de surpreender-se, de fazer perguntas, de ler, de transcrever

determinadas reflexões, de discutir, de refletir em voz alta etc. sobre o que acontecesse nesse contexto.

Outro professor mencionou que o estímulo à pesquisa de novos conhecimentos foi proporcionado pelo aprofundamento da técnica do estudo de caso, como exemplificado: “Nós também tivemos os estudos de casos que eu também não vou me cansar de comentar, porque foram muito ricos de pesquisar, de aprofundar, as trocas de conhecimento nos debates, então isso foi muito bom” (P.15).

Em síntese, para os professores, o trabalho de investigação e pesquisa estimulado no contexto da formação requereu a autonomia do grupo através do estudo dirigido e dos casos aprofundados e discutidos.

Os formandos também mencionaram a *motivação para a perspectiva da formação continuada*, que culminou nos aspectos citados no Quadro 7.4, apresentados abaixo.

*Quadro 7.4*  
*Motivação para a perspectiva da formação continuada*

Indicadores	UE N=15	%
1- Proporcionou conhecimentos para a prática pedagógica	10	66,6
2- Fomentou a importância de inovações pedagógicas diversificadas	5	33,3
3- Favoreceu a aprendizagem contínua dos professores	5	33,3
4- Melhorou a prática pedagógica através da transformação do professor	4	26,6
5- Incentivou o desenvolvimento profissional para além da formação	3	20
6- Efetivou mudanças de cunho pessoal	3	20
7- Possibilitou o trabalho coletivo havendo confluência dos saberes estudados	2	13,3
Total	32	100

Foi apreciado por metade dos entrevistados que a ação de formação proporcionou conhecimentos para a prática pedagógica, como observamos nos relatos a seguir:

Porque o curso também nos deixou, assim, mais segura do trabalho, devido ao direcionamento, aos conhecimentos; tudo o que ele propôs eu acho que conseguiu melhorar nossa prática (P.4).

(...) foi uma experiência que me valeu como conhecimento, amadurecimento como pessoa, a seriedade do meu trabalho e seu resultado na minha prática (P.9).

Os trechos acima exemplificam o fato de que os professores reconheceram as mudanças promovidas pela ação de formação através do direcionamento, dos conhecimentos propostos e, sobretudo, da experiência, refletindo em seu amadurecimento e aprendizado. Neste sentido, para Charlier (2001) o trabalho da formação ao pensar sobre a prática pedagógica de cada professor, extrai significação das suas vivências, dos êxitos e sobretudo das experiências que assumem um sentido de aprendizagem. Daí, os professores expressarem contentamento com seu trabalho diante dos conhecimentos abordados no espaço da formação

Logo em seguida, 1/3 dos professores apontou que a formação fomentou a importância de inovações pedagógicas diversificadas e favoreceu a aprendizagem contínua dos professores, como ilustrado nos trechos abaixo:

Então assim, o curso veio esclarecer bastante coisa e veio inovar, inovar pedagogicamente o atendimento, eu acho que dá até um certo respaldo à gente como profissional (P.8).

(...) o aprendizado para mim é contínuo; tudo o que eu aprendi até agora, na minha opinião, ainda é muito pouco para todas as exigências que vão surgir e para tudo que eu pretendo ajudar as crianças a aprenderem e se desenvolverem, então essa formação ela é o básico do que eu posso ainda aprender em relação ao que nós ainda temos muito que estudar (P.11).

Fica assente, no primeiro relato, a inovação do curso ao respaldar pedagogicamente a formação profissional do professor. Já outro professor reforça que o aprendizado é contínuo e que ainda precisa de outros conhecimentos para ajudar as crianças com dificuldades a se desenvolver, tendo consciência de que precisa estudar.

Esses professores acabam por depreender o que Ainscow (2001) releva sobre as intenções das práticas de formação contínua que discutem diferentes formas de inovar a ação docente e de organizá-la no espaço inclusivo. Tratam da ampliação da capacidade dos profissionais em responder e apoiar o processo de aprendizagem dos alunos com maior independência, o que nos parece ter sido apropriado por esses professores na formação.

Para aproximadamente 1/4 dos entrevistados, a formação melhorou a prática pedagógica por intermédio da transformação do professor, pois incentivou seu desenvolvimento profissional para além da formação e, sobretudo, efetivou mudanças

de cunho pessoal no professor. Podemos explicitar esses itens nos seguintes trechos das entrevistas:

(...) acho que existia uma P.11 antes do curso e agora existe outra professora P.11, acrescida. A outra P.11 não foi jogada fora mas foi acrescida, foi transmutada (P.11).

(...) eu acredito que eu não vou parar de estudar nunca. Porque as pessoas às vezes dizem que a roda vai e volta; eu disse, volta, mas não volta igual (risos) (P.15).

(...) eu não vejo nenhuma outra forma a não ser um estudo pessoal mesmo, um envolvimento pessoal de estudar, de procurar saber e de se inteirar; porque no momento que você está lá na sua escola trabalhando, é só você e seu aluno (P.9).

No primeiro relato, o professor ressalta sua transformação profissional antes e após o curso. O segundo professor pontua que nunca vai parar de estudar e que tem clareza de que nesse processo há mudanças. Já o terceiro professor revela seu envolvimento pessoal de estudar, procurar e aprender sempre mais para enriquecer seu trabalho junto ao aluno.

Para Day (1999, p. 4), a perspectiva de formação contínua como desenvolvimento profissional, inclui “todos os processos formativos todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas”. De fato, é importante salientar que a transformação pessoal e profissional cultivada no espaço da formação “se dá pela comunicação e pela aplicação dos conhecimentos (...)”, como afirma Altet (2001, p. 26).

A ação de formação também possibilitou o trabalho coletivo, havendo confluência dos saberes estudados, como apontado por um professor, ao afirmar: “(...) foi maravilhoso o trabalho do grupo porque, assim, estava todo mundo com medo e todo mundo com muita experiência e vontade de pôr em prática o estudado” (P.15), através dos desafios postos na formação.

Em síntese, para os entrevistados, a ação de formação possibilitou inovações pedagógicas mediante os conhecimentos proporcionados, o que favoreceu a aprendizagem contínua do grupo. Assim, a perspectiva da formação ao longo da vida incentivou, sobretudo, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

## - ESCLARECIMENTOS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Seguidamente apresentamos aspectos que compreendem o esclarecimento sobre o papel do atendimento especializado, através dos três itens apontados pelos professores-formandos, a seguir:

- Enriquecimento da atuação do professor de educação especial;
- Desafios no uso da plataforma;
- Aprofundamento teórico para o trabalho docente.

Quanto ao primeiro item, enriquecimento *da atuação do professor de educação especial*, o Quadro 8.1 aborda conhecimentos sobre a educação especializada, a aplicabilidade do plano de atendimento e o estudo das deficiências, como relacionados a seguir.

*Quadro 8.1*  
*Enriquecimento da atuação do professor de educação especial*

Indicadores	UE N=15	%
1- Trabalhou com diferentes modelos de planos de atendimento	15	100
2- Esclareceu o foco do atendimento	15	100
3- Compreendeu a aplicabilidade do plano	7	46,6
4- Mudou suas concepções sobre o atendimento especializado	6	40
5- Aprofundou conhecimentos sobre as deficiências	6	40
6- Definiu o papel do professor de educação especial	6	40
7- Articulou o atendimento especializado na escola	2	13,3
8- Promoveu o movimento inclusivo	2	13,3
Total	59	100

Os inquiridos apontam, em sua totalidade, que a proposta da formação trabalhou com diferentes modelos de planos e esclareceu o foco do atendimento, como abordado nestes excertos transcritos:

O plano do AEE tinha vários modelos (...) interessantes que lá pelo meio do curso foi que eu comecei a perceber isso. Cada módulo veio com um plano de AEE diferente, não veio um igual. Ali foi que eu percebi, que legal, eu tenho aqui quatro tipos diferentes de plano de AEE que eu posso desenvolver lá na minha sala! (P.12).

Quando eu comecei a fazer o curso de atendimento especializado, eu comecei a perceber qual era o meu foco, o meu real papel, a minha real função mesmo com o aluno, escola e pais (P.5).

No primeiro relato, P.12 ressalta sua surpresa ao perceber que existiam vários modelos de planos como proposta da formação. No segundo relato, o professor reforça a sua percepção quanto ao foco do atendimento e ao real papel do professor especializado na escola e com a família.

Os modelos de planos estudados na formação parecem sinalizar para o professor que o trabalho com o aluno não pode centrar-se em uma única dimensão (individual, sala de aula ou escolar) (López Melero, 1991; Warwick, 2001; Correia, 2003, 2008), mas, sobretudo, no estudo criterioso dos diferentes ambientes nos quais o aluno convive, incluindo a família.

Todavia, fica notório para 46,6% dos entrevistados que sua atuação profissional foi enriquecida, pois compreendeu a aplicabilidade do plano, como relata P.13: “(...) então quando nós confrontávamos, íamos observar os nossos planos, nós vimos que eles realmente não eram aplicáveis, porque nós estávamos sugerindo coisas que não eram do enfoque da sala de atendimento, e que nós tínhamos que ter mais atenção”.

Esse professor mostra sua preocupação com a exequibilidade do plano de atendimento e sua relação direta com o enfoque da sala de recursos, o que é ressaltado por Ropoli *et al.* (2010, p. 26), quando esclarecem que no processo de formação dos professores em atendimento educacional especializado, ao se estudar cada caso, o professor construirá um plano de atendimento que definirá “o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que deverão ser produzidos (...) entre outros elementos constituintes desse plano”. O professor deverá estar atento, principalmente, às condições em que esse plano será executado, para que ele esteja em articulação com o professor da sala de aula e demais colegas da escola.

No seguimento, os professores evidenciaram mudanças nas concepções acerca do atendimento especializado e do aprofundamento de conhecimentos sobre as deficiências e, sobretudo, apontaram a definição do papel do professor de educação especial, como poderemos ilustrar nos trechos selecionados:

(...) a concepção que a gente tem agora é de que é um trabalho com uma certa fundamentação, necessita-se da investigação mesmo e eu creio que essa seja assim uma grande mudança na nossa prática realmente, comparada com a anterior, lógico (P.6).

(...) na formação, nós tivemos conhecimento que aprofundaram os conhecimentos sobre as deficiências, sobre como poderíamos preparar materiais (P.2).

(...) eu percebo que o curso para mim, ele trouxe esse norte sobre a educação especial e o meu papel no atendimento especializado, e com os meninos com deficiência. Os meninos com deficiência são esses, são esses que você deve atender (P.10).

No primeiro excerto, o professor assume que a partir da formação percebeu que seu trabalho tem fundamentação e que necessita de mais investigação por parte dos professores. Em outro trecho, enfatizam-se os conhecimentos adquiridos a respeito das deficiências e dos possíveis materiais a serem criados para esses alunos. Logo depois, o professor ressalta que a formação delimitou seu papel e o norte da educação especial.

Essa compreensão expressa pelos professores-formandos, no que concerne às mudanças nas concepções discutidas na formação, parece ter possibilitado ao professor se apropriar dos conhecimentos acerca do atendimento especializado e da funcionalidade desse atendimento no contexto da sala, através dos recursos e do papel do professor de educação especial (Ainscow, 2001; Padilha, 2001).

Nos itens seguintes, os entrevistados mencionaram que, a fim de enriquecer a atuação, o professor de educação especial articulou o atendimento especializado na escola, o que promoveu o movimento inclusivo nesse espaço, como podemos aludir nos fragmentos descritos abaixo:

O papel do professor especialista é como articulador, como facilitador, ele não vem para assumir o professor daquele aluno, ele vem para subsidiar aquele aluno e ao professor também dando suporte na sala de aula (escola) (P.8).

Olha, esse curso ele foi muito importante, assim, hoje eu tenho um outro olhar sobre a inclusão, eu já acreditava na inclusão, eu já vinha trabalhando isso, porque eu acredito muito na educação inclusiva que a gente tem sempre que se colocar no lugar do outro (P.10).

Foi considerado, no primeiro relato, que o professor especializado é um profissional articulador que atua para subsidiar o aluno e o professor na sala de aula. No trecho seguinte, P.10 refere-se à importância do curso, o qual redimensionou seu olhar sobre a educação inclusiva na escola.



Assim, apercebemo-nos, que o papel de articulador de novas práticas no contexto inclusivo possibilitará ao professor promover, conforme Bolam e McMahon (2004, p. 18), “(...) a reflexão crítica acerca das práticas de ensino e os resultados dos alunos bem como a formação de comunidades de prática docente que permitirá aos professores reunir-se para resolver problemas, considerar novas ideias, avaliar alternativas”, colaborando para o respeito às diferenças.

Em síntese, a formação trabalhou o enriquecimento da atuação profissional dos professores por meio dos modelos de planos diversificados, valorizando diferentes estratégias para o conhecimento das peculiaridades de cada deficiência. Contribuiu também, sobretudo, para definir o papel do professor especializado como articulador no contexto inclusivo.

No que toca aos *desafios no uso da plataforma*, o Quadro 8.2 descreve diferentes itens apontados pelos professores:

*Quadro 8.2*  
*Desafios no uso da plataforma*

Indicadores	UE N=15	%
1- Trabalhou a metodologia colaborativa em rede	15	100
2- Favoreceu a boa organização da plataforma	13	86,6
3- Apresentou fóruns participativos	7	46,6
4- Possibilitou conhecimentos sobre a tecnologia de baixo custo	6	40
5- Incentivou os conhecimentos entre os colegas	5	33,3
6- Criou espaço para a colaboração do grupo na rede virtual	3	20
7- Disponibilizou conhecimentos sobre o uso das tecnologias	2	13,3
8- Valorizou bons hábitos de estudo no grupo	1	6,6
Total	52	100

Foi realçado, pela totalidade dos inquiridos, que a ação de formação trabalhou o uso da metodologia colaborativa em rede, como ilustraremos nos trechos a seguir:

(...) eu achei a metodologia, foi uma coisa que eu achei esplêndida, foi a metodologia colaborativa (P.3).

Esse curso a distância ele teve um diferencial, como eu já te disse, pode ter sido a metodologia colaborativa, pode ter sido essa nossa realidade que trata junto com a prática, mas eu amei (...) assim nessa metodologia que o curso ofereceu, a gente não tinha limites para se doar ao curso, então eu gostei muito (P.13).

Essas menções abordaram o significado da metodologia colaborativa, ressaltando seu diferencial, em decorrência de sua articulação com a prática e ao favorecer a doação dos professores. Segundo Ropoli *et al.* (2010), esse tipo de metodologia cultua um ambiente aberto em que o professor é estimulado a argumentar, ou seja, saber-fazer-saber, sendo-lhe dada a oportunidade de pensar nas melhores estratégias para responder ao aluno e seu contexto.

Para 86,6% dos entrevistados, a formação favoreceu a boa organização da plataforma, conforme descreve P.7, ao relatar: “(...) quando nós estávamos na plataforma, nós ficamos atentas a sua forma de organizar as atividades, pois a experiência de estar argumentando e apresentando os conhecimentos era interessante, pois nós tínhamos um tema, um texto, onde nós fazíamos as leituras (...)”.

Esse professor reporta-se aos conhecimentos discutidos na plataforma através das atividades solicitadas, que possibilitaram a argumentação nesse espaço. Batista *et al.* (2006, p. 33) abordam a importância das atividades que a formação dispõe na plataforma, a qual contém “objetivos, pré-requisitos, descrição detalhada do trabalho a ser desenvolvido, leituras a serem realizadas, a entrega do trabalho (biblioteca, correio, fórum etc.)” e outras informações pertinentes para contribuir para a organização do professor.

Ficou patente, ainda, para quase metade do grupo de entrevistados que a formação trabalhou com fóruns participativos e possibilitou conhecimentos sobre a tecnologia de baixo custo, como ilustraremos a seguir:

Todos os momentos foram muito proveitosos, mas eu acho que crescia mais nos fóruns, porque ia colocar o que já sabia e receber o que o outro trazia para mim, tirar as minhas dúvidas, fazer as minhas pesquisas, para colocar lá no fórum, para poder olhar, para saber: será que eu estou certa ou será que eu estou errada. Eu acho que essa aprendizagem para mim foi ótima (P.6).

Mas assim, a construção de material (tecnologia de baixo custo) para gente trabalhar com o aluno isso também foi muito rico e que a gente aprendeu muito no curso do AEE (P.3).

Para P.6, crescia-se mais nos fóruns, pois partilhava com os colegas esse momento, tirava dúvidas e pesquisava de acordo com o que se encontrava nesse espaço virtual, fazendo as devidas correções. O relato de P.3 aponta a aprendizagem no curso, ao se referir à riqueza do material de baixo custo a ser construído para trabalhar no atendimento especializado.

De acordo com nosso quadro teórico, Batista *et al.* (2006) e Ropoli *et al.* (2012) auferem que os fóruns de discussões no contexto da formação funcionam como um momento rico de aprendizagem entre os participantes. Segundo Batista *et al.* (2006, p. 23), a intenção desse espaço “(...) é oferecer oportunidades para que o professor se defronte com situações para as quais deverá buscar formas criativas de intervir pedagogicamente no atendimento especializado”.

Para 33,3% dos professores entrevistados, a formação incentivou a valorização dos conhecimentos entre os colegas. Percebemos, nesse âmbito, que o professor apreciou a forma de conduzir a troca na plataforma, ao valorizar o que o grupo escrevia, como podemos exemplificar neste trecho: “(...) na plataforma nós sempre fomos muito elegantes no sentido de sempre valorizar o que a outra escrevia e no sentido de dar sugestões e opiniões” (p. 5).

Tais argumentações apontam para a cooperação na plataforma como um momento fundamental do curso. Essa referência ao espaço virtual proposto na formação amplia as discussões dos saberes docentes, porque objetiva estabelecer uma relação direta entre o sujeito, a formação e o conhecimento (Batista *et al.*, 2006; Ropoli *et al.*, 2010).

Para 1/5 dos entrevistados, o curso criou espaço para a colaboração do grupo na rede virtual. Ressaltam-se as discussões que possibilitaram a interlocução do professor (responder e dar sua opinião) sobre os assuntos, como enfatizado por P.8: “(...) e o mais interessante eram as perguntas que nos lançavam, que a gente tinha que dar a nossa opinião, às vezes a gente discordava e discutia com um ou outro colega, que até comentava-se na plataforma a participação de todos”.

A participação do grupo era revitalizada na plataforma pela formação através das discussões integradas numa atividade de pesquisa colaborativa, dentre outras formas de construir o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, tal como argumenta Marcelo García (1999).

Fica patente para 13,3% dos professores que a formação disponibilizou conhecimentos sobre o uso das tecnologias e mostrou a magnitude do trabalho especializado, como confirma P.11: “(...) Nós, por exemplo, vimos maquinarias lá da tecnologia assistiva; puxa vida, gente, aquilo é uma maravilha! Quando você pensa que aquilo para a criança, para o jovem, para o adolescente e para o adulto que tem uma deficiência”.

O professor faz uma apreciação a respeito da tecnologia assistiva através do seu suporte às pessoas com deficiência e continua a aludir: “(...) é a diferença entre se sentir gente e se sentir nada! É você ver a magnitude da beleza desse trabalho” (P.11). Nesse sentido, para a seleção desse tipo de recurso, o professor precisa, em contato e em diálogo com o aluno, identificar as habilidades, as necessidades e os interesses deste. Deve estar atento também aos recursos oferecidos pelos programas de computador e às alternativas de interação oferecidas, para que possa adotar recursos de Tecnologia Assistiva (TA), visando sua autonomia e aprendizagem (Melo *et al.*, 2010).

Outro professor faz menção aos desafios do uso da plataforma, pois criou hábitos de estudo no grupo, como aponta P.6: “(...) então isso, de certa forma, criou bons hábitos porque nós sempre estávamos acionando a plataforma e vendo o que as pessoas apresentavam, estudavam e nós fazíamos as nossas colocações”.

Em síntese, os entrevistados consideram que os desafios e a boa organização da plataforma possibilitaram conhecimentos sobre metodologia colaborativa, fóruns participativos e recursos de baixo custo. Foi apontado que o espaço virtual colaborou para o trabalho em grupo através das tecnologias assistivas disponíveis.

Relativamente ao esclarecimento do papel do atendimento especializado, apresentamos o Quadro 8.3, com itens destacados pelos formandos, que compõem o *aprofundamento teórico para o trabalho docente*.

*Quadro 8.3*  
*Aprofundamento teórico para o trabalho docente*

Indicadores	UE N=15	%
1- Fomentou o aprendizado dos conhecimentos	15	100
2- Possibilitou a organização de encontros presenciais	3	20

Total	18	100
-------	----	-----

Os professores foram unânimes em considerar que a formação fomentou o aprendizado dos conhecimentos. Essa ocasião despertou o embasamento teórico que, na opinião dos entrevistados, foi diversificado e rico em termos de aprendizagem, como podemos registrar nos trechos a seguir:

Exatamente assim, eu acho que até me adentrei nos novos conhecimentos, foi exatamente o que eu falei, embasamento teórico foi muito, foi rico demais, muito rico, está ajudando bastante, norteando bastante (P.3).

Mas assim, a bagagem, de modo geral, a bagagem que foi, que a gente teve até agora nessa formação foi muito boa, diferente, muito boa mesmo (P.10).

Diante desses relatos, é importante destacar os conhecimentos aprendidos na formação como eixos norteadores para a discussão dos conteúdos sobre o atendimento especializado. Isso requer, no contexto da formação, a articulação dos saberes teóricos conjuntamente com a análise e reflexão das práticas, como interpelam Marcelo García (1999), Altet (2001), Tardif (2002), Perrenoud (2007) e Nóvoa (2009).

É auferido por um entrevistado que a formação possibilitou a organização de encontros presenciais, como podemos perceber na fala de P.4, ao afirmar: “(...) esses encontros foram ricos, pelas trocas, pelo envolvimento, pela busca desse saber”.

Fica evidenciado pelos professores que a formação proporcionou o aprofundamento teórico para o trabalho docente ao fomentar aprendizado sobre os conhecimentos através dos encontros presenciais realizados.

#### - ORGANIZAÇÃO E CLAREZA DOS CONHECIMENTOS TRANSMITIDOS

Seguidamente, apresentamos a organização e clareza dos conhecimentos transmitidos nos módulos utilizados na formação pelos entrevistados, que destacam quatro itens que retratamos a seguir:

- Planejamento adequado;
- Conteúdos exequíveis dos módulos;

- Orientação tutorial;
- Organização do material.

Nesse âmbito, os formandos se referem o *planejamento adequado* como aspecto importante dos objetivos e conteúdos tratados nos módulos da ação de formação, dentre outros pontos que serão demonstrados a seguir, no Quadro 9.1.

*Quadro 9.1*  
*Planejamento adequado*

Indicadores	UE N=15	%
1- Revelou módulos com objetivos enriquecedores	15	100
2- Apresentou módulos com conteúdos diversificados	6	40
3- Elencou experiências pedagógicas interessantes	6	40
4- Possibilitou linguagem clara dos módulos	5	33,3
5- Apontou parcerias para o atendimento	2	13,3
6- Discutiu avaliações diferenciadas	1	6,6
Total	35	100

A totalidade dos professores-formandos estabelece que o curso revelou módulos com objetivos enriquecedores, como podemos ilustrar nos trechos selecionados:

(...) os módulos com seus objetivos começaram falando sobre os conceitos, sobre as deficiências, alguns trouxeram experiências de algumas instituições, outros já mostraram as tecnologias que poderiam ser usadas e também como nós poderíamos aplicar... (P.8).

Porque esses módulos traziam objetivos específicos das deficiências e eles vinham de uma forma diferente, porque exigiam de mim uma leitura a mais. Eu percebia, à medida que eu lia os módulos, que eu via os conhecimentos, eu sentia que precisava estudar mais, que aquilo ali era muito pouco (P.12).

Nos trechos acima, ressaltam-se os objetivos específicos para o estudo das deficiências e a forma como os módulos eram direcionados através dos diferentes conteúdos e recursos, o que fomentava mais estudo dos professores.

Fica patente que os professores apreciaram a forma de elaboração e desenvolvimento dos módulos que ampliaram seus conhecimentos para responder às especificidades de cada deficiência (Batista *et al.*, 2006; Ropoli *et al.*, 2010). Diante disso, é importante que o professor avalie continuamente o trabalho, fazendo os ajustes necessários no seu processo de intervenção.

Foi apresentado, por quase metade dos entrevistados, que a formação apresentou módulos com conteúdos diversificados e elencou experiências pedagógicas interessantes no espaço formativo, como descrito nos relatos abaixo:

(...) a questão dos conteúdos diversificados para os problemas apontados nos módulos, toda essa grande explanação das soluções era para a gente ter uma ideia do todo (P.3).

(...) em vários momentos a gente teve experiências assim, viu experiências que aconteceram até no caso da deficiência mental em outro município, em outro estado, que assim foi importante para a gente ver como é que podem acontecer estas experiências (P.13).

O primeiro professor considerou que os módulos proporcionaram conteúdos diversificados que dispunham de soluções através da forma como eram explicados para os professores. No entendimento do segundo professor, as experiências que aconteceram nos módulos, por exemplo, de deficiência intelectual, evidenciaram que em outros estados ou municípios ocorriam experiências correlatas.

Nesse âmbito, o módulo de deficiência intelectual possibilitou ao professor conhecer formas de intervir frente a esse assunto por meio das questões trazidas pela formação, o que consolida a discussão de Tardif (2002, p. 286) sobre a importância de confrontar os saberes apresentados na formação e os saberes experienciais dos professores; “que proporciona um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa”, como discutido no estudo.

Cerca de 1/3 dos professores tece considerações acerca do fato de que a formação possibilitou linguagem clara dos módulos através do entendimento sobre educação especial que foram apresentados pelos pesquisadores, como destaca P.7: “(...) a linguagem dos módulos foi muito clara que dá para a gente entender mesmo sem a gente ter muita noção; mesmo se fosse um leigo sobre educação especial, dava para entender claramente o que os pesquisadores estavam querendo nos dizer”.

Consideramos que a formação, ao dispor de materiais acessíveis, estimulou o que Perrenoud *et al.* (2001, p. 34) denominam de “metacompetências, para descobrir o saber analisar, o saber refletir, o saber justificar através de um trabalho reflexivo sobre suas próprias práticas e experiências” que responda à realidade profissional dos formandos.

Destacamos também que o curso apontou parcerias para o atendimento com outras instituições, ao instigar a colaboração, como ressalva P.3: “(...) nos impulsionou a acionar outras estratégias, tipo de parcerias com outras instituições que já têm um pessoal e a gente vai crescendo junto”.

São parcerias apontadas na formação, que se articulam e facilitam o trabalho do professor frente à deficiência e requerem a colaboração de outros profissionais, como afirma Correia (2008, p. 37): “estes serviços referem-se a todos os apoios que o aluno poderá necessitar, desde o apoio em nível acadêmico, até aos apoios de cariz psicológico, terapêutico ou médico”.

Por fim, a formação para os entrevistados discutiu avaliações diferenciadas em seu decurso, sendo mencionadas por P.6, ao enfatizar: “(...) em cada módulo realmente nós fizemos avaliações específicas, e isso nos deu assim uma visão de cada módulo para fazer a avaliação”.

Em síntese, o planejamento adequado ressaltado pelos professores possibilitou objetivos enriquecedores ao trabalho, a partir dos conteúdos diversificados e com linguagem clara dos módulos propostos na formação.

Os professores-formandos ressaltaram, ainda, os conteúdos *exequíveis dos módulos*, que possibilitaram discutir as diferentes deficiências a partir da aplicação dos conhecimentos e do apoio recebido, como relacionados no Quadro 9.2.

*Quadro 9.2*  
*Conteúdos exequíveis dos módulos*

Indicadores	UE N=15	%
1- Discutiu sobre as diferentes deficiências	7	46,6
2- Proporcionou a aplicabilidade dos conhecimentos na prática profissional	2	13,3
3- Apoiou o trabalho dos formandos	1	6,6
Total	10	100



Para metade do grupo de entrevistados, os conteúdos exequíveis dos módulos abordaram as peculiaridades das deficiências, como exemplificamos nos relatos abaixo:

Nos conteúdos, a gente viu muita coisa, muitos textos de autores, de teóricos na parte da deficiência mental, surdez, deficiência visual e física (P.1).

(...) assim, na baixa visão eu aprendi também bastante com os conteúdos, porque assim às vezes tem na escola e a gente nem percebe, o professor da sala comum às vezes não percebe, e com o que a gente aprendeu no curso já pôde ter um olhar mais, um olhar diferente (P.15).

Os relatos apontam os diferentes conteúdos aprofundados pelos teóricos sobre as várias deficiências, o que permitiu perceber o aluno na sala de aula e na escola a partir de suas particularidades. Por esse motivo, Domingues *et al.* (2010) consideram fundamental pensar e construir uma prática pedagógica que assuma conteúdos que se voltem para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência na escola.

De acordo com 1/3 dos entrevistados, a formação proporcionou a aplicabilidade dos conhecimentos na prática profissional, como afirma P.4: “Os conteúdos complementam e me ajudam a ter uma prática profissional mais segura”.

Em seguida, outro professor reporta-se ao apoio ao trabalho dos formandos, como ilustra este trecho: “(...) foi muito apoiado, eu achei assim, é um curso muito bem planejado e discutido” (P.7).

Em síntese, os conteúdos da formação foram exequíveis através do trabalho desenvolvido nos módulos. Os entrevistados ressaltaram, todavia, a discussão a respeito das diferentes deficiências, a qual proporcionou a aplicabilidade dos conhecimentos na prática profissional do professor.

No que tange à organização e clareza dos conhecimentos transmitidos, outra dimensão apontada pelos entrevistados refere-se à *orientação tutorial*, que proporcionou um suporte adequado ao trabalho desenvolvido na formação, como apresentado no Quadro 9.3.

*Quadro 9.3*  
*Orientação tutorial*

Indicadores	UE N=15	%
-------------	------------	---

1- Fortaleceu o suporte da tutora/formadora	13	86,6
2- Favoreceu a orientação e mediação nas atividades	11	73,3
3- Esclareceu dúvidas	10	66,6
4- Apoiou os conhecimentos dos formandos	7	46,6
5- Compreendeu o contexto laboral do formando	1	6,6
Total	42	100

Foi reconhecido, por 86,6% dos entrevistados, que a orientação tutorial fortaleceu o suporte da tutora/formadora, como ilustramos a seguir:

O suporte que a gente teve foi coerente e nos deu liberdade, mas uma liberdade orientada, então isso foi bom, porque a gente também era chamado para fazer as atividades, sem deixar solto, mas também nós tínhamos a liberdade de construir (P.1).

Porque ela deu esse suporte para o grupo, entendeu?, deu essa condição do grupo construir, porque sabia onde queria chegar, sabia qual era o objetivo. (P.10).

Ao observarmos os relatos acima, parece-nos que a tutora manteve um suporte coerente, que deu liberdade para os formandos realizarem as atividades, uma vez que ela seguia os objetivos e refletia conjuntamente com o grupo no curso.

Dessa forma, o suporte do formador, ao favorecer a iniciativa dos formandos, vai caminhando na direção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilidade da ação (Alarcão & Moreira, 1997). Esse contexto acaba por oferecer maior profissionalismo ao professor, qualidade na sua formação docente e autonomia ao se reconhecer como professor, construindo sua própria prática.

A seguir, o item que favoreceu a orientação e a mediação nas atividades foi apontado de forma significativa pelos professores, como exemplificamos nos trechos abaixo:

(...) em relação aos estudos individuais e dos grupos, ela fazia intervenções e orientações, mas na plataforma nós tínhamos que participar, que era já dando respostas sobre os conteúdos dos módulos (P.3).

(...) nós tivemos que ter essa mediação e participação efetiva da tutora em que ela nos ajudava a compreender e refletir melhor os conteúdos, necessário naquele momento (P.4).

Fica assente, nos excertos mencionados, que a tutora participava com suas intervenções e orientações como também mediava e ajudava os formandos a compreenderem os conteúdos, possibilitando a reflexão dos professores na plataforma.

Complementando a ideia, autores como Altet (2001) e Marcelo García (2009a) acreditam que a reflexão teórico-prática poderá ser incentivada a partir da orientação do formador sobre a análise da realidade, sua compreensão, interpretação e intervenção.

No entendimento de 66,6% dos entrevistados, o tutor esclareceu dúvidas que apareceram no decurso da formação, como ressaltado a seguir: “(...) O tutor foi muito importante mesmo, porque, assim, as dúvidas eram tiradas, nunca ela deixou uma dúvida sem ser tirada e era rápida (risos)” (P.5).

Para aproximadamente metade do grupo, o tutor apoiou os conhecimentos dos formandos, na medida em que sempre se mantinha acolhedor e partilhava todos os momentos, como aponta P.7: “(...) então ela nos apoiou em todos os momentos, quando nós fizemos a avaliação; ela sempre dizia que seu papel era também de acolhimento e partilha; ela sempre foi muito criteriosa, muito atenciosa ao grupo”.

O formador, como reporta Magalhães (2011), no contexto da formação, tem o papel de ensinar, partilhar saberes, pensar sobre a realidade profissional dos formandos. Deve, contudo, analisar e discutir junto com eles os contextos de produção do ensino e da aprendizagem, ponto revelado pelos formandos sobre a ação do estudo. Nesse mesmo sentido, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2011) apontam que o trabalho do formador fundamenta-se em estratégias, metodologias, climas de aprendizagem e de técnicas que aproximam os formandos do seu contexto da sala de aula.

Por último, designa-se que o tutor/formador compreendeu o contexto laboral do formando, ao se referir que: “(...) ela (tutora) entendia as nossas dificuldades, era assim muito condescendente quando nós tínhamos problemas e realmente nós tivemos; problema de saúde, problema familiar, problema na escola e ela sempre esteve conosco dizendo que nós podíamos, que nós éramos capazes” (P.13).

Em síntese, a orientação do tutor possibilitou a orientação, a mediação e esclarecimentos de dúvidas acerca dos conhecimentos trabalhados. Na intervenção da orientação tutorial, os professores ressaltaram a compreensão do tutor sobre a realidade profissional do formando.

Os professores-formandos retrataram a *organização do material* utilizado na ação de formação como componente importante, que evidencia, de maneira geral, a riqueza dos recursos e da tecnologia a serviço do aluno, o que será apresentado no Quadro 9.4.

Quadro 9.4  
Organização do material

Indicadores	UE N=15	%
1- Evidenciou a riqueza dos recursos trabalhados	8	53,3
2- Favoreceu o suporte da tecnologia a serviço do aluno	7	46,6
3- Estimulou a construção de recursos adaptados	5	33,3
4- Orientou sobre a tecnologia assistiva na sala de aula	5	33,3
5- Proporcionou clareza no uso dos recursos	4	26,6
6- Viabilizou o conhecimento dos recursos na escola	3	20
7- Usou <i>softwares</i> pedagógicos	3	20
8- Possibilitou a fundamentação teórica dos recursos	2	13,3
9- Evidenciou o suporte de CDs para estudo	1	6,6
Total	38	100

Metade dos entrevistados apontou os recursos como parceiros do professor através do uso das tecnologias, as quais surpreenderam pela riqueza, por apoiar o trabalho especializado, como é ilustrado nos relatos abaixo:

(...) assim, eu gostei demais dos instrumentais (recursos), até hoje eles são meus parceiros (risos), assim, muito claro (P.6).

(...) essa parte dos recursos que nos apresentaram foram riquíssimos, extremamente ricos, eu não tinha noção como a professora de apoio, eu não tinha noção da riqueza que existe de recursos para se trabalhar com as deficiências (P.11).

Diante desses relatos, Melo *et al.* (2010) apontam diversos recursos materiais e de tecnologia assistiva que são alocados nas salas de recursos multifuncionais como apoio ao atendimento, conforme estudado na formação. Afirmam que “na sala de recursos multifuncionais, os estudantes trabalham com diversos recursos que têm o potencial de melhorar o desempenho no processo de ensino e aprendizagem” (Melo *et al.*, 2010, p. 18).

A seguir, para 46,6% dos nossos entrevistados, a organização do material estudado na formação favoreceu o suporte da tecnologia a serviço do aluno. Foi mencionado que as pranchas de comunicação, através da tecnologia de alto custo, e o

uso do computador potencializaram a comunicação dos alunos bem como sua destreza manual, criando condições para a leitura, a escrita e a construção de ideias, como podemos exemplificar abaixo:

(...) então esse material nós podemos usar para crianças que não falam, então são as pranchas de comunicação que elas vão ajudar na comunicação das crianças, que não têm a comunicação efetiva, então nós podemos prepará-las como também elas são feitas com um material com alta tecnologia que a escola realmente não disponibiliza desses recursos (P.6).

Quando eu penso em usar a ferramenta do computador é: fazer com que ela tenha essa destreza manual, e dentro desse primeiro momento que é fazer ele ter acesso ao que nós podemos oferecer no computador, e aí ela tem a oportunidade de ler, de escrever, de construir as ideias e aí nós complementamos esse trabalho (P.8).

Esses testemunhos asseveram o que Melo *et al.* (2010, p. 26) descrevem sobre os “recursos computacionais de Tecnologia Assistiva, de *hardware* (equipamentos) e de *software* (programas), que podem promover a funcionalidade de alunos com deficiência na realização de atividades escolares”, possibilitando a comunicação e a informação na sala de aula.

Foi retratado por 1/3 dos professores-formandos que o curso possibilitou a construção de recursos adaptados e orientou sobre a tecnologia assistiva na sala de aula, como evidenciado nos trechos a seguir:

Então eu achei isso muito interessante porque a gente viu recursos simples, recursos mais sofisticados e, assim, a troca do grupo foi maravilhosa, com recursos que a gente já tem em sala de aula e não sabia nem utilizar. A gente já pode dar outro caráter a cada jogo, tendo em vista o que o aluno apresenta (P.9).

(...) então tecnologias assistivas para mim é uma coisa que eu conhecia os *softwares*, mas não conhecia dentro dessa visão mais ampla da tecnologia e todo esse material disponível (P.10).

O primeiro professor salienta o estudo dos diferentes recursos (do mais simples ao mais sofisticado) e o conhecimento sobre esses materiais que o professor não sabia utilizar. Já o segundo professor afirma que já tinha conhecimento dos *softwares*, mas ressalta que, com a formação, ampliou sua visão sobre o material.

Essa compreensão do professor, percebida no espaço da formação, ofereceu condições para repensar sua prática em relação aos recursos utilizados, criando novas estratégias de intervenção com e para os alunos. Como afirmam Schirmer *et al.* (2007, p. 31), “é conhecer e criar novas alternativas para a comunicação, escrita, mobilidade,

utilização de recursos pedagógicos, exploração e produção de temas através do computador, tecnologias assistivas e etc.”.

Aproximadamente 26,6% dos professores-formandos consideraram que a formação proporcionou clareza no uso dos recursos bem como viabilizou seu conhecimento na escola junto com o uso de *softwares* pedagógicos, como mostramos a seguir:

(...) o material que falava sobre os recursos era de linguagem muito clara, muito bom de ler, que instigava cada vez mais a nossa leitura, instigava a gente pesquisar mais (P.3).

(...) nesse plano de AEE, a gente pode estar colocando ali também, é, recursos que a criança vai precisar, e nesse momento a gente pode estar se articulando junto à gestão da escola para estar adquirindo esses equipamentos, correndo atrás (P.8).

Então a minha sala ela não mudou, mas eu ganhei um computador para trabalhar com as crianças, mediante a necessidade dele com o uso de *softwares*. É assim, a escola, também, eu já fui vendo, é, mediante os estudos, já fui me articulando com a direção (P.14).

O primeiro trecho refere-se à clareza da linguagem do recurso utilizado, que despertava a leitura do professor. Um professor relata sobre seu papel de mobilizador junto à gestão da escola para adquirir esses recursos, visando atender o aluno com deficiência. Por fim, outro professor afirma sobre o uso do computador e de *softwares* na sala de atendimento.

Desse modo, fica patente que uma das mudanças referidas pelos entrevistados na formação primou pelo estudo dos recursos visando identificar as necessidades dos alunos, para que, assim, o professor possa “realizar a seleção de recursos e técnicas adequadas a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares (...) sendo, capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade” (Schirmer *et al.*, 2007, p. 27).

Para 13,3% dos inqueridos, os estudos na ação de formação permitiram a fundamentação teórica dos recursos estudados, como alude P.7: “Também teve outros textos, materiais de apoio (estudo teórico), é, muito interessante, então assim, eu acho que sempre tem algo melhor para a gente crescer, para a gente fazer, e eu vejo que foi um começo muito bom”.

Finalmente, outro entrevistado evidenciou o suporte de CDs para o estudo: “(...) quanto aos recursos, a gente não tem o que dizer, os módulos foram esclarecedores, e os CDs que a gente recebeu eles davam suporte às leituras dos módulos” (P.10).

Diante dos aspectos trabalhados na formação, os professores-formandos apontaram, através da organização do material do curso, a riqueza dos recursos estudados (tecnologia e na construção de recursos adaptados). Tal contexto evidenciou clareza no uso dos recursos, possibilitando sua fundamentação teórica bem como o estudo dos *softwares* e CDs no espaço da escola.

## 6.2 Fragilidades percebidas da ação de formação

A opinião positiva dos formandos não impede, contudo, o apontar de algumas fragilidades, como se pode observar através das cinco temáticas apresentadas e discutidas a seguir:

- Excessivo uso da plataforma;
- Pouca adequação entre carga horária e atividades;
- Frágil ligação entre a ação e o contexto de cada escola;
- Superficialidade no uso dos recursos, mostrando-se pouco acessíveis aos professores;
- Necessidade de revisão do trabalho dos tutores.

### - EXCESSIVO USO DA PLATAFORMA

Os professores-formandos abordaram, no Quadro 10, pontos que tratam sobre o *excessivo uso da plataforma* na ação de formação, como referido abaixo:

*Quadro 10*  
*Excessivo uso da plataforma*

Indicadores	UE N=15	%
1- Evidenciou tempo limitado para postagem do material	5	33,3
2- Exigiu a participação nas discussões	4	26,6
3- Mostrou frieza no uso da tecnologia	4	26,6
4- Criou problemas técnicos	4	26,6
5- Consolidou ações repetitivas ao realizar as atividades	3	20

Total	20	100
-------	----	-----

Ficou manifesto, para 1/3 dos entrevistados, que a formação demandou tempo limitado para a postagem do material, como podemos perceber nas palavras de alguns desses sujeitos:

O tempo em alguns momentos foi assim muito sobrecarregado e limitadíssimo (P.2).

Eu me lembro que nesse módulo nós quase não interagimos na plataforma que era aquele fórum de discussão, quase não interagimos, foi superpobre, porque não dava tempo para fazer uma coisa ou outra, então o atropelo aconteceu em alguns momentos. Foi sacrificante pra gente (P.10).

Podemos perceber, nos trechos acima, que a limitação do tempo na formação sobrecarregou os professores entrevistados, gerando pouca interação na plataforma do curso, somando-se à falta de discussões, o que tornou pobre a partilha entre os formandos.

De forma mais direta, autores como Estrela (1999), Rodrigues (1998) e Guskey (2000) apontam diferentes instrumentos de avaliação, como as entrevistas ou as reflexões com os participantes, para averiguar a satisfação dos formandos no espaço formativo. Tais instrumentos possibilitam verificar mudanças na formação em execução, como tempo para estudo, diante das necessidades dos formandos e da proposta da formação.

Na visão de 1/4 dos entrevistados, o curso exigiu a participação nas discussões, mostrou frieza no uso da tecnologia e criou problemas técnicos que deixaram o trabalho na plataforma com algumas limitações, como podemos exemplificar nos trechos a seguir:

(...) algumas pessoas se sentiam muito pressionadas no sentido de que era necessário se fazer presente na plataforma, você teria que fazer as suas intervenções e constantemente estar cumprindo as atividades na plataforma (P.4).

(...) a gente falava isso aqui está muito pesado, muito difícil e vinha uma resposta fria lá do outro lado, uma resposta assim bem burocrática: “(...) mas a gente precisa terminar, são os períodos” (P.11).



(...) falando um pouco da plataforma, teve um tempo que a plataforma teve alguns problemas técnicos que isso também dificultou um pouco o nosso curso (P.9).

Esses relatos parecem evidenciar que alguns professores-formandos sentiam-se pressionados face ao cumprimento das atividades solicitadas na formação. Mencionaram a frieza da tecnologia, que era perceptível quando da resposta burocrática que os professores recebiam para cumprir os períodos. Ainda havia os problemas técnicos que acompanharam os trabalhos na plataforma.

Parece-nos que essas fragilidades consolidaram diferentes dificuldades no decurso da ação de formação. Tal situação foi mencionada por Guskey (2000), ao esclarecer que uma boa avaliação da formação é o resultado de um planejamento criterioso, em que o acompanhamento dos formandos (possibilidades e dificuldades) é sinal vital para um diagnóstico da formação em execução que se preocupa com o ponto de partida e, naturalmente, com seu processo e resultados.

Finalmente, outro entrevistado cita que a ação consolidou ações repetitivas na realização das atividades, como relatado: “(...) então assim, às vezes essa exigência de interagir, eu acho que ela ficava sem essência, porque a gente repetia tanto, repetia daqui para lá, para acolá; quando ia repetir a quarta vez, eu não tinha mais o que dizer” (P.11).

Em síntese, os professores-formandos apontaram como fragilidades da formação o tempo e a exigência para a postagem do material, o que acabou por evidenciar a frieza no uso da tecnologia. Foram referenciados, contudo, os problemas técnicos e as ações repetitivas na execução das atividades.

#### - POUCA ADEQUAÇÃO ENTRE CARGA HORÁRIA E ATIVIDADES

No Quadro 11, os entrevistados apontaram *pouca adequação entre carga horária e atividades* que dificultou a prática docente que resultou nos itens a seguir.

*Quadro 11*  
*Pouca adequação entre carga horária e atividades*

Indicadores	UE N=15	%
1- Confrontou as atividades da formação e o trabalho docente	15	100
2- Mostrou carga horária insuficiente para aprofundar as atividades	15	100
3- Realizou poucos encontros presenciais	11	73,3
4- Apresentou excesso de atividades para estudo	9	60
5- Faltou mais carga horária para os módulos	9	60
6- Exigiu a realização das atividades	8	53,3
Total	67	100

Todos os professores entrevistados mostraram que a ação de formação confrontou as atividades da formação e o trabalho docente na escola, como podemos verificar abaixo:

(...) o tempo de estudo, nós realmente tivemos que fazer estudos no nosso horário de trabalho, isso todas as pessoas fizeram porque nós tínhamos que nos encontrar (P.3).

Todo mundo tem uma vida pessoal e profissional, então no meu caso eu só tinha assim, uma tarde para o estudo e os meus horários da noite que eu não estava no curso e meus horários da madrugada, meus horários do fim de semana; porque manhã e tarde eu estava na escola, com o atendimento dos alunos, que eu também não acho que deveriam ser prejudicados (P.12).

Fica notório, no primeiro relato, que o professor realizou atividades no horário de trabalho porque o grupo precisava se encontrar para o estudo. O outro professor refere-se ao fato de que, devido ao tempo disponibilizado, houve o confronto entre sua vida pessoal e profissional, bem como manifesta que no momento que estava na escola atendia aos alunos e que, por isso, não desejaria que eles fossem prejudicados.

Outro dado interessante, que confirma esse item, é expresso por um professor ao considerar que na ação de formação houve o confronto entre as atividades e o trabalho docente, devido ao modelo da formação contínua, quando afirma: “Bem, a formação em serviço precisava de dedicação nossa, muitas horas de madrugada na plataforma; mas eu

creio que isso seja dentro da proposta da formação continuada do professor” (P.14). Aqui, o professor desconhece os objetivos da formação em serviço e acaba por entender que a sobrecarga de tarefas faz parte da formação contínua dos professores.

Essa compreensão do professor (P.14) não parece clara, pois a formação em serviço diz respeito à valorização da prática docente como uma possibilidade de êxito, no que concerne ao professor aplicar criativamente seus conhecimentos no espaço profissional.

Os professores apontaram, em unanimidade, que a formação mostrou carga horária insuficiente para aprofundar as atividades, que podem ser exemplificadas nestes excertos:

(...) é exatamente a carga horária, foi tudo muito rápido, principalmente assim a pessoa com surdez era muita coisa, muito rápido, a gente ia dormir duas, três horas da manhã tentando, e via as coisas, tentando dar tudo certo, e tinha o trabalho também que a gente, embora a gente tivesse um tempo, é, destinado, mas nunca nosso tempo não era compatível com o que a gente estudava (P.8).

(...) carga horária para estudo; eu acho que não foi o suficiente (P.10).

Fica claro nos registros coligidos que a formação necessitava de uma carga horária que respondesse aos estudos propostos. A sobrecarga de trabalho mencionada pelo professor P.8 deixa evidentes suas dificuldades em realizar as atividades, que parecem precisar de um melhor entendimento. Contrapondo essa situação, Batista (2008) acredita que qualquer processo de formação contínua deve considerar as condições de vida, de trabalho e de tempo livre que o professor precisa ter para o acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais.

Também ficou expresso, para 73,3% dos entrevistados, que a formação realizou poucos encontros presenciais, a respeito dos quais se relata nos fragmentos a seguir:

(...) um curso presencial em que você se encontra de dois em dois meses, de três em três meses, semestralmente, quer dizer, não fica muita aprendizagem, não facilita muito a aprendizagem (P.1).

(...) o curso ele era todo na plataforma, a gente tinha encontros presenciais, mas, assim, esses encontros eles eram poucos, vendo a necessidade do grupo (P.10).

No primeiro relato, o professor aborda a distância dos encontros presenciais, que dificultava sua aprendizagem. Já no relato seguinte, outro professor justifica que devido ao fato de o curso ser realizado todo na plataforma, aconteciam poucos encontros, não respondendo às necessidades do grupo.

No item seguinte, para mais da metade do grupo de entrevistados, a formação apresentou excesso de atividades para estudo. Nos relatos abaixo, os professores reportam-se ao fato de que a formação solicitava demasiadamente dos formandos, pois tinham que estar muito tempo na plataforma, o que foi somado à curta carga horária dos módulos, como podemos ilustrar a seguir:

(...) porque era assim uma formação que sugava muito, nós tínhamos que fazer muitas leituras, tínhamos que estar assim, praticamente noventa por cento de dedicação, isso aí nós não podemos negar, é, mas posterior, com certeza, outras leituras seriam bem interessantes (P.15).

O modelo foi muito bom, o problema foi a carga horária muito curta dos módulos, porque a gente precisava de mais tempo e mais encontro presencial na plataforma (P.10).

Essa situação, apontada nos relatos acima, parece tornar discutíveis a reflexão e o aprofundamento das atividades propostas na formação. Na verdade, Tardif (2002) e Malglaive (1995) discutem o que significa a reflexão do professor prático, como aquele que diante de diferentes saberes operacionaliza o percurso entre pensamento e ação na *práxis*. Portanto, o professor necessita de tempo para investigar e refletir sobre sua prática através de “um movimento dialético, de criação constante do conhecimento do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido”, como confirma Rios (2002, p. 92).

Os professores apontaram, ainda, que a formação exigiu a realização das atividades, como descrito pelo professor: “E teve uma vez que disseram assim, mas vocês têm que ter responsabilidade. Mas isso não diz que nós não temos responsabilidade. A gente tem. A gente não está vivendo só para o curso, há outras coisas” (P.10).

Em síntese, os professores-formandos se ressentem da necessidade de mais encontros para discussão, a fim de sair do atropelo na hora de responder às demandas da formação. A falta de responsabilidade, para esses professores, não tem relação com a dificuldade em resolver as tarefas, mas, sobretudo, com o tempo para a resolução contínua dessas tarefas na plataforma.

## - FRÁGIL LIGAÇÃO ENTRE A AÇÃO E O CONTEXTO DE CADA ESCOLA

Na opinião dos professores, ocorreu uma *frágil ligação entre a ação e o contexto de cada escola*, conforme apontado no Quadro 12.

*Quadro 12*  
*Frágil ligação entre a ação e o contexto de cada escola*

Indicadores	UE N=15	%
1- Mostrou cisão entre o discurso da formação e a realidade da escola tradicional	9	60
2- Tornou superficial os conteúdos	9	60
3- Elencou questões confusas sobre o atendimento	9	60
4- Evidenciou a dicotomia entre os objetivos do atendimento e a inclusão	7	46,6
5- Mostrou a inexistência de acompanhamento da formação	7	46,6
6- Persistiu dúvidas na realização do plano de atendimento	6	40
7- Trabalhou conteúdos sem práticas e vivências	6	40
8- Deixou de estudar outras deficiências	4	26,6
9- Apontou poucas informações nos estudos de casos	4	26,6
10- Atingiu de forma deficitária os objetivos da ação	4	26,6
11- Cindiu a relação da comunidade escolar com o trabalho da formação	3	20
12- Impossibilitou a execução dos módulos na escola	2	13,3
13- Faltou aprofundamento dos módulos	2	13,3
14- Patenteou atividades teóricas com pouca prática	2	13,3
15- Apresentou módulos cansativos	1	6,6
Total	75	100

Podemos perceber que para 60% dos entrevistados a cisão entre o discurso da formação e a realidade da escola tradicional foi identificada através da superficialidade dos conteúdos abordados e das questões confusas sobre o atendimento especializado, como apreciamos abaixo:

A estrutura maior é totalmente tradicional, está entendendo? Então, é um contrassenso eu pedir ao professor que não seja tradicional, quando ele trabalha numa engrenagem, digamos assim, totalmente tradicional. É um contrassenso (P.11).

(...) os conteúdos eles foram instigantes, como todo o conhecimento, é inacabado assim, mas eu percebo que precisa ser é mais (...) como é que é? Eles precisam ser mais aprofundados, os conteúdos precisam ser, principalmente, a deficiência visual, ficou um pouco a desejar, mental também (P.10).

O curso, eu acho que ele não desvendou isso (compreensão do AEE). Não ficou muito claro. Por isso que eu acho que tem que realmente haver esse complemento do curso (P.13).

Nesses relatos, o primeiro professor apresenta o contrassenso entre o que se estuda na formação e a realidade da escola diante de sua engrenagem tradicional. O segundo professor releva que os conhecimentos foram instigantes, mas necessitavam ser aprofundados porque não foram totalmente compreendidos. Já o terceiro professor ratifica as dificuldades que persistem em perceber o papel do atendimento especializado trabalhado na formação.

Para ilustrar a relação entre o discutido na formação e a escola real, podemos utilizar a metáfora exemplificada por P.11: “(...) é como se existisse uma casa estilo barroco, toda a casa estilo barroco, tudo no estilo barroco e, de repente, pega um estilo ultramoderno e, sabe, enxerta dentro da casa”.

Assim, parece-nos que a formação desses profissionais acabou por confrontar-se com o modelo da escola tradicional, que alega um despreparo para receber alunos com deficiência, mas nada ou muito pouco faz no sentido de vir a se preparar. “As crianças que vêm sendo recusadas constantemente nas escolas são crianças cegas, surdas, com limitações intelectuais e/ou físicas, apenas crianças com deficiência”, alegam Batista *et al.* (2006, p. 18).

Nesse contexto, fica evidente para os inquiridos que os novos conhecimentos postulados para o atendimento especializado pela ação de formação parecem entrar em contradição com a realidade cotidiana da escola, quando se pede ao professor que seja construtivista em uma estrutura totalmente tradicional.

É verificado por 46,6% dos entrevistados que a formação evidenciou a dicotomia entre os objetivos do atendimento e a inclusão como também mostrou a inexistência de acompanhamento da formação, como podemos observar nestas falas:

(...) chega um momento que ele (professor de sala de aula) diz: “terminou o ano, o D. vai repetir de novo”. Percebe a quebra? Vai repetir, a gente fala em inclusão e termina o ano e o menino vai repetir. Qual o objetivo do trabalho? Está entendendo? (P.11).

(...) é bom quando a pessoa (tutor) vem, entra na sua sala, olha, eu acho que isso é uma forma até de valorizar o trabalho do profissional, sabe, de dizer “olha isso aqui está bom, isso aqui pode melhorar”. Eu acho que esse acompanhamento ele precisa existir (P.14).

Fica expresso nesses relatos que o professor observou a cisão entre os objetivos do atendimento e os objetivos da sala de aula, o que dificultava a proposta desenvolvida pelo professor frente à inclusão. Outro professor menciona que o acompanhamento do tutor evidenciaria as dificuldades na sala de aula.

Fica assente, para esses entrevistados, que as fragilidades percebidas na articulação entre o trabalho do professor do atendimento e os professores das salas regulares acabam por impedir a disseminação do processo inclusivo na escola. Portanto, Ropoli *et al.* (2010, p. 22) acreditam que seria importante criar condições para discutir a inclusão no projeto pedagógico da escola bem como a “previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor”, conjugando-se um trabalho coletivo da comunidade escolar.

Foi observado que na ação de formação persistiram dúvidas na realização do plano de atendimento como também se evidenciaram conteúdos sem práticas e vivências, como apresentado nos trechos abaixo:

(...) eu acho que poderia até mudar o plano de atendimento, porque a gente tinha é a explanação do caso, depois discussão do caso, é muita coisinha esmiuçadozinho, com muitas informações (P.13).

(...) nós tínhamos muitas teorias, muitos fichamentos, muitas leituras, mas ali o cotidiano mesmo a prática, eu pegar aqui o exemplo do meu aluno X, levar para lá e vamos construir juntos, e vamos fazer, o que eu posso fazer para ajudá-lo? Isso nós não tivemos, então isso para mim foi uma grande falha (P.2).

O professor sugere que a formação poderia mudar o modelo do plano devido a conter em suas etapas muitas informações para sua realização. Outro professor ratifica que houve leituras, fichamentos e outras teorias para estudar, mas a prática e sua relação com o aluno real da escola não foram discutidas.

É sabido que a avaliação da ação de formação terá por objetivo realizar mudanças, isto é, precisamente, processos através dos quais se efetua a passagem de um

determinado estado ou de uma dada situação para um outro estado ou situação, como delineiam Scriven (1981), Barbier (1985), Hadji (1995, 2001), Estrela (1999), Figari (1996) e Stake (2006). Nesse sentido, o processo de avaliação da formação visará responder às necessidades dos formandos e do seu contexto profissional.

Foi apresentado, por 1/5 dos formandos, que a formação deixou de estudar outras deficiências, apontou poucas informações nos estudos de caso e atingiu de forma deficitária os objetivos da ação, como descrevem os professores:

(...) por exemplo, com o L.C (aluno autista) (...) estou apanhando e aprendendo à porrada (risos), além das porradas físicas que ele já me deu, me deu uns tapões aqui no rosto (...) sabe, que eu fico assim me perguntando, gente eu posso me dizer professora especialista? Eu estou trabalhando como especialista? Eu não estudei este assunto? (P.11).

(...) quando a gente estava lá estudando aquele estudo de caso da plataforma, a gente ficava muito sem base para estar desenvolvendo aquele estudo, porque os estudos de caso em si, eles às vezes deixavam a desejar na questão de informações, às vezes eles não vinham totalmente completos (P.10).

Eu acho que não foi atingido (objetivo) por conta do tempo, por conta da falta de estrutura, por conta da inexistência daquele ambiente, daquele objeto que dê pra você realmente trabalhar a inclusão, inexistência mesmo (P.2).

No primeiro relato, P.11 se questiona sobre a função do professor especialista diante dos casos de alunos com autismo, o que gera situações conflituosas (ensaios e erros) no atendimento desses alunos. O professor seguinte confirma a dificuldade de realizar o estudo de caso, pois na estrutura da formação esse trabalho ficou sem base, com carência de informações. Já P.2 justifica que os objetivos da formação não foram atingidos devido à falta de tempo e de estrutura para trabalhar a inclusão.

Podemos nos referir, diante desses relatos, ao fato de que a formação necessitaria abordar temáticas correlacionadas à prática da sala de aula. Como menciona Echeita (2007), somente um professor especializado estaria em condições de conhecer, apropriar-se e articular na escola métodos e estratégias de ensino igualmente especiais e adequadas aos alunos atendidos.

Ficou assente para 20% dos professores que o curso cindiu a relação da comunidade escolar com o trabalho da formação devido às dificuldades percebidas na aceitação dessa comunidade, como aponta o professor: “(...) as dificuldades que eu ainda percebo, aliás, que realmente são: se referem à formação profissional e à aceitação da própria comunidade escolar, uma aceitação da comunidade como um todo” (P.5).



Efetivamente, na opinião de Batista *et al.* (2006, p. 52), uma escola se distingue por um ensino de qualidade quando consegue aproximar os alunos entre si, tratar os conteúdos acadêmicos como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade escolar na elaboração e no cumprimento do projeto da escola inclusiva.

Fica evidenciado em 13,3% das entrevistas que a formação impossibilitou a execução dos módulos na escola, não proporcionou aprofundamento dos módulos e apresentou atividades teóricas com pouca prática, como descrito pelos professores a seguir:

(...) que, nesse momento, o aluno (formando) pudesse estar fundamentando melhor a teoria e a prática. Porque estava se estudando uma deficiência e estava adentrando dentro dessa ciência na prática, mas não se conseguia executar (P.13).

(...) os recursos de clarificação em alguns módulos eram teóricos, a gente precisava assim de recursos concretos, para aprender, aprofundar realmente, a gente não aprende a mexer numa máquina, num computador, um exemplo, só mesmo vendo a teoria (P.9).

Bom, o modelo da formação ficou a desejar no momento que a gente não teve mais uma relação com a prática, porque, assim, seria bastante interessante a gente ter tido, é, assim, visto mais de perto, é, ido às instituições, ter estudado realmente casos, mais reais, que a gente ficou muito na teoria, a gente ficou muito nos estudos, nos encontros (P.10).

Fica expresso, inicialmente, que o professor mostra sua vontade de perceber a relação do abordado na formação com a prática, que este denomina de “ciência na prática”, uma vez que se ressentia de estudar, mas não executar. O professor seguinte reflete a respeito da necessidade de clarificar o estudo dos módulos que foram estritamente teóricos. Por fim, P.10 explicita que o modelo da formação era teórico, não oferecendo oportunidade para conhecer outras experiências e práticas interessantes.

Consideramos que a ação de formação, diante desses excertos, poderia ter partido das trajetórias individuais e coletivas dos professores, através de um diálogo que visasse “tomar como ponto de partida os conhecimentos, repertórios, valores e representações que o professor construiu ao longo de sua experiência” (Rego & Mello, 2002, p. 24), que fossem reconhecidos continuamente no espaço da formação.

Finalmente, o curso apresentou módulos cansativos devido à inexistência de atividades práticas, como é apresentado pelo professor: “(...) eu não sei trabalhar uma prancha, eu não conheço uma prancha de comunicação, não sei como monta, não sei como faz, eu nunca fiz um curso de tecnologias assistivas” (P.11).

Em síntese, os professores-formandos relevaram a cisão do discurso da formação com a realidade da escola tradicional, o que resultou em conteúdos superficiais dos módulos e evidenciou a dicotomia dos objetivos do atendimento. Tal situação parece ter decorrido da falta de acompanhamento da formação, gerando dúvidas sobre o trabalho.

Ainda, foi apontada a falta de práticas da formação, somada às poucas informações dos casos estudados. Essa situação acabou por não responder aos objetivos da formação.

**- SUPERFICIALIDADE NO USO DOS RECURSOS, MOSTRANDO-SE POUCO ACESSÍVEIS AOS PROFESSORES**

Ficou patente para os formandos a *superficialidade no uso dos recursos, mostrando-se pouco acessíveis aos professores*, que acabaram por não utilizar os recursos na escola e o estudo de outros conteúdos importantes, como apontado no Quadro 13.

*Quadro 13*  
*Superficialidade no uso dos recursos, mostrando-se pouco acessíveis aos professores*

Indicadores	UE N=15	%
1- Impediu o acesso aos recursos estudados	8	53,4
2- Impossibilitou o estudo de conteúdos importantes (Ex.: Braille, LIBRAS etc.)	4	26,6
3- Assumiu materiais complementares	2	13,4
4- Apresentou materiais vagos	1	6,6
Total	15	100

Observamos que a metade dos participantes apontou que a formação impediu o acesso aos recursos estudados, como podemos exemplificar a seguir:

(...) nós conhecemos as tecnologias, mas para nossa realidade, nós não podemos é tê-las, porque são recursos caros (P.8).

Então nós aqui realmente não poderemos ter aquelas pranchas eletrônicas ou os *softwares* mais sofisticados, porque, inclusive, os recursos são caríssimos (P.9).

Fica apresentado nos registros que os professores estudaram as tecnologias assistivas, mas lamentam o fato de que são caríssimas, o que dificulta seu acesso e aquisição na sala de atendimento. Tal situação parece confirmar o vácuo que existiu entre as necessidades dos professores e sua realidade profissional, após sua passagem no espaço da formação.

Foi observado que os professores se referem ao fato de que o curso impossibilitou o estudo de conteúdos importantes, como exemplificamos a seguir: “(...) faltaram nessa formação conteúdos em LIBRAS, braille, soroban, sobre a baixa visão, porque a gente entendeu que foi uma base, mas ainda faltaram outras coisas para realmente ser profissional do atendimento especializado” (P.15). Esse professor retrata, ainda, a dificuldade do acesso a outras informações mais específicas sobre algumas deficiências (no caso, a baixa visão) e pontua o desafio de denominar-se professor especializado, quando sente que ainda não aprendeu tudo.

Nesse contexto, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 101) tecem uma crítica à metodologia utilizada nos cursos de formação de professores. Os autores asseveram que os cursos de formação “devem ser concebidos de forma a ensinar os seus estudantes, usando estratégias e experiências semelhantes àquelas que se espera que eles venham a usar como profissionais” na sua prática. Evita-se, dessa forma, distanciar os professores dos conhecimentos apropriados na formação e da sua realidade profissional, como discutido anteriormente.

13,3% dos professores afirmaram que assumiram materiais complementares, como exemplificado por este excerto: “O que eu não gostei foi da gente assumir a questão da xerox do material” (P.4). Outro entrevistado assevera que a formação apresentou materiais vagos, como expresso pelo professor: “(...) como eu disse, os livros eles eram muito vagos (confusos) para o que eles pediam, por exemplo: está aqui o livro e está aqui o plano; o que eles exigiam ali era muita coisa, então você teria que pesquisar” (P.8).

Parece notório, no registro de P.4, que este pagou por materiais da formação. Já para P.8, os livros eram confusos diante das exigências da formação. Com isso, os professores acabaram por pesquisar, a fim de obter as informações exigidas para a resolução do plano de atendimento.

Em síntese, os entrevistados apontaram que a formação estudou os recursos de forma superficial, oferecendo-se pouco acesso aos professores. Ainda, foi referida a necessidade de outros conteúdos importantes no curso.

#### - NECESSIDADE DE REVISÃO DO TRABALHO DOS TUTORES

Relativamente à *necessidade de revisão do trabalho dos tutores*, os formandos apontaram a necessidade de diferentes tutores como também a participação do tutor junto à escola para acompanhar os módulos, como apresentado no Quadro 14.

*Quadro 14*  
*Necessidade de revisão do trabalho dos tutores*

Indicadores	UE N=15	%
1- Faltou tutores diferentes para cada módulo	9	60
2- Impossibilitou a participação do tutor junto à escola	3	20
3- Dificultou o acompanhamento de todos os módulos	1	6,6
Total	13	100

Os inquiridos apontam, em 60% das entrevistas, que faltaram tutores diferentes para cada módulo, como apreciado por este professor: “Eu continuo achando que seria a formação de quem está formando a gente; eu insisto ainda nessa questão de ter tutores específicos; por conta da especificidade de cada deficiência; eu acredito que as experiências de cada profissional naquela área vão enriquecer aquele módulo” (P.10).

Como mencionado no trecho acima, o professor acredita na formação do tutor, o qual ofereceria maiores investimentos na prática desses profissionais para acompanhar a ação que frequentaram. Assim, por meio de um trabalho mais consistente e específico para cada deficiência, haveria orientações mais claras nos módulos.

Quanto ao item impossibilitou a participação do tutor junto à escola, podemos exemplificar com este trecho: “(...) eu acho que poderia ter um trabalho mais próximo, até dos formadores, se tivesse uma equipe que pudesse estar fazendo esse trabalho

dentro das escolas, saber como é que estão as escolas, os planos, os atendimentos, para perceber se está dentro do coerente” (P.2).

Finalmente, outro professor mencionou que a tutora manteve dificuldade no acompanhamento de todos os módulos, como perspectivado pelo excerto: “Ela (tutora) não conseguia muito dar conta, por quê? Exatamente porque ela precisava ter muitos conhecimentos sobre aquele assunto e sua dinâmica. Até mesmo de orientar o grupo para estudar” (P.10).

Fica assente que o professor pondera que a tutora não conseguia dar conta do trabalho devido à necessidade de ter muitos conhecimentos sobre todas as deficiências estudadas e ainda orientar o grupo de formandos. Por esse motivo, apontam-se a necessidade de tutores diferentes para cada módulo e a mediação dos tutores junto à escola em que atua o formando.

### 6.3 Efeitos da ação de formação

Seguidamente, apresentamos os efeitos da ação de formação mencionados pelos professores, que apontaram duas dimensões, as quais compreendem:

- Conscientização sobre a escola inclusiva e educação especial;
- Definição da ação do professor especialista.

#### - CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE A ESCOLA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vejamos o que os entrevistados explicitaram acerca dos efeitos da ação de formação, no que concerne aos três itens que fazem parte da conscientização sobre a escola inclusiva e a educação especial:

- Garantir o acesso do aluno à escola;
- (Re) significar a área de educação especial;
- Desenvolver novas competências.

No Quadro 15.1, demonstramos os aspectos ressaltados pelos formandos que tratam de *garantir o acesso do aluno à escola inclusiva*.

*Quadro 15.1*  
*Garantir o acesso do aluno à escola*

Indicadores	UE N=15	%
1- Fomentou a formação dos professores na escola inclusiva	9	60
2- Discutiu os direitos do aluno com deficiência	8	53,3
3- Incentivou a inclusão de todos no contexto escolar	7	46,6
4- Revisou os princípios inclusivos	4	26,6
5- Definiu o público do atendimento	4	26,6
Total	32	100

Podemos perceber que 60% dos entrevistados apontaram que o curso fomentou a formação dos professores na escola inclusiva, como é ilustrado nos relatos a seguir:

(...) o efeito no curso na inclusão ele foi dez, foi revista toda uma prática e foi através dessa formação que essa prática foi revista. Então ela mexeu com a minha qualificação profissional, mexeu comigo como um todo mesmo (P.3).

É, eles (alunos) ganharam muito porque ganharam em qualidade; eles ganharam em profissionais com uma visão melhor para o atendimento deles; eles ganharam na questão da nossa comunicação com eles, ganharam nos recursos; ganharam na aprendizagem e as barreiras estão sendo retiradas (P.9).

Os professores, nesses relatos, consideram que a formação foi importante tanto pela qualificação profissional quanto pelos conhecimentos aprendidos. Ainda especificam que a ação de formação direcionou os professores a partir de suas necessidades e que os alunos com deficiência estão acompanhados, agora, por profissionais mais bem preparados.

Nesse âmbito, fica notório que a formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva consiste em redimensionar as práticas de ensino, percebendo os sujeitos e suas singularidades. Glat e Fernandes (2005, p. 2) consideram que “este

paradigma rompe com a ideia de ‘aluno padrão’ e a suposição de que existe um único processo de ensino-aprendizagem ‘normal e saudável’ para todos os sujeitos”.

Metade dos professores entrevistados faz alusão ao fato de que a formação discutiu os direitos do aluno com deficiência, como especificado nos trechos abaixo:

(...) todo o aluno, toda criança tem direito à escola, e assim, é o certo, é lei e a gente tem que batalhar para que isso aconteça na íntegra, com responsabilidade, não batalhar para tirar o aluno da escola, de jeito nenhum, trabalhar para que esse aluno na escola esteja incluído (P.1).

(...) que estabeleçam direitos iguais, certo, a questão da acessibilidade, a questão do aluno tomar parte da escola regular, e tudo, então a partir desse momento, já foi acontecendo essa mudança, eu já fui mudando a minha compreensão de educação especial (P.8).

Esses professores apontam que o aluno tem direito à escola e que deve ser garantida sua acessibilidade a esse espaço. Tal prerrogativa parte da apropriação do professor a respeito dos princípios que regem a educação especial, abordados na formação, ao discutir que “o direito de todos à educação tem peculiaridades: não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência em escola” (Fávero *et al.*, 2007, p. 16), o que passa pela conscientização da comunidade escolar sobre o movimento inclusivo e a função da educação especial.

Ficou patente para 46,6% dos professores que o curso incentivou a inclusão de todos no contexto escolar. Dessa forma, os professores afirmam:

Em relação à inclusão é saber a quem se destina, quais são os alunos incluídos, os alunos com surdez, alunos com baixa visão, alunos com deficiência física, surdo, cego, altas habilidades, transtornos globais na escola regular (P.4)

(...) essa concepção deixou também bastante clara que a inclusão não é apenas colocar esse aluno na escola. Mas basicamente integrá-lo num ambiente escolar, integrá-lo numa comunidade como um todo, integrá-lo até mesmo na família; a gente também teve casos que o aluno, em situação de deficiência, não era nem aceito pela família (P.8).

Diante desses relatos, os professores consideram que, ao se tratar de inclusão, devemos saber a quem se destina e quais os alunos a serem incluídos no ambiente escolar, na comunidade e até mesmo na família. Abordam também a amplitude da palavra inclusão, a qual percebe a comunidade como um todo.

Todavia, para os entrevistados, a formação revisou os princípios inclusivos e definiu o público do atendimento especializado. Esses itens compreendem mudanças no

entendimento do sujeito com deficiência e nas modificações que tratam do foco de seu atendimento na escola, como comentam estes professores:

(...) quanto aos princípios da inclusão eu percebo, também, que eles tiveram uma mudança, ou eu diria até uma mudança bastante radical, porque ele veio trazer, assim, uma forma de compreender esse sujeito, que nós estávamos atendendo de uma forma diferente (P.12).

(...) com o atendimento educacional especializado, nós passamos por esse redimensionamento e fez com que eu compreendesse com mais clareza qual é o enfoque do atendimento especializado; e que temos realmente que estar voltados mais para as deficiências e isso também tem sido para nós um desafio (P.14).

Autores como Batista *et al.* (2006), Ropoli *et al.* (2010) e Domingues *et al.* (2010) acreditam que o processo de formação dos professores deve romper com os modos lineares do pensar e agir no que se refere à escolarização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, “o paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações” (Domingues *et al.*, 2010, p. 34-35).

Em síntese, os efeitos do curso são referidos a partir da garantia do acesso do aluno com deficiência à escola, consolidando seus direitos. Fica assente, sobretudo, que a definição do público-alvo da educação especial possibilitará a revisão dos princípios inclusivos.

O Quadro 15.2 apresenta aspectos ressaltados pelos professores-formandos, que tratam sobre *(re)significar a área de educação especial* no contexto da escola regular.

*Quadro 15.2*  
*(Re)significar a área de Educação Especial*

Indicadores	UE N=15	%
-------------	------------	---



1- Definiu o enfoque da educação especial	15	100
2- Conscientizou a escola sobre a educação especial	7	46,6
3- Ampliou as concepções sobre o atendimento	7	46,6
4- Entendeu o atendimento como um caminho para a prática especializada	6	40
5- Superou a visão excludente	6	40
6- Compreendeu o sentido de transversalidade da educação especial	6	40
7- Mostrou maior clareza sobre o trabalho especializado	6	40
8- Estimulou a prática construtiva	4	26,6
9- Aprofundou a relação prática e teoria	2	13,3
10- Questionou as necessidades educacionais dos alunos	1	6,6
Total	60	100

A totalidade dos entrevistados compreendeu que a formação definiu o enfoque da educação especial. Ficou expresso que os efeitos da ação de formação em contexto de mudança clarificaram o campo de atuação da educação especial como atendimento complementar desenvolvido na escola. Contribuíram, sobretudo, para a postura do professor enquanto profissional que atua no atendimento especializado, como podemos apreciar nos trechos destas entrevistas:

Hoje eu sei que o aluno, ele tem que estudar na escola regular, porque a escola especial, ela não pode escolarizar, ela tem, sim, que fazer um atendimento complementar, um atendimento especializado; então isso está bem claro para mim, que a escola regular é o lugar que a criança deve estar (P.1).

Caráter inovador? Foi trazer para a gente essa concepção, direcionar, realmente, verdadeiramente, assim, a educação especial; clarificar a educação especial, o atendimento, o nosso trabalho dentro da escola, a nossa postura dentro da escola, enquanto profissional. Então, assim, o curso, ele trouxe tudo isso para todas que fizeram a formação (P.13).

Na leitura de Ainscow (2001) e Vaughan (2002), a formação do professor de educação especial, no contexto inclusivo, contribuirá para mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, salas de professores, atendimentos, pátios e nas relações com os pais e responsáveis.

Para metade dos professores, o curso conscientizou a escola sobre a educação especial e ampliou as concepções no que tange ao atendimento. Esse entendimento parece revelar que a ação de formação possibilitou um trabalho de conscientização com a direção da escola e seus professores a respeito da política de educação especial,

desmistificando concepções sobre o assunto no âmbito da escola regular. Os trechos de entrevistas abaixo ilustram tal assertiva:

Então é, no decorrer desse último ano nós fizemos um trabalho de conscientização com os professores, nós fizemos o trabalho de apresentar a política, com todo o material ou recurso que tínhamos, apresentar o trabalho que nós fazíamos, desde o primeiro momento eu comuniquei aos professores e à direção da escola que estava participando desse curso (P.3).

E o curso de formação fez com que nós, que estávamos lá, é, houvesse assim um tufão, um turbilhão; porque muitas concepções que nós tínhamos, nós, é, tivemos que desmistificar e outras, nós tivemos que assim, lapidar, digamos assim, acho que seria mais ou menos esse termo (P.15).

Diante dessas mudanças, foi fundamental o envolvimento da direção na escola, principalmente no que se refere à aquisição de recursos ou materiais para a sala de aula e ao “(...) modo como se deve reestruturar as escolas de maneira que os professores possam dirigir os seus esforços para uma meta comum” na escola inclusiva (González Gil, 2008, p. 54).

Ficou patente para 40% dos entrevistados que a ação de formação compreendeu o atendimento como um caminho para a prática especializada, superou a visão excludente, compreendeu o sentido de transversalidade da educação especial e, sobretudo, mostrou maior clareza acerca do trabalho especializado, como exemplificado em alguns excertos:

Então durante o curso eu pude perceber, claramente, o que é o AEE, o que que a gente vai mudar enquanto sala de apoio, e pude crescer e ter a certeza e acreditar que o atendimento é o caminho para gente trabalhar com as crianças com deficiência na prática (P.4).

Quer dizer, deu um olhar assim de a gente parar com a visão tecnicista e excludente; é parar e ouvir um pouquinho essas crianças e saber o que realmente está deixando elas com dificuldades. Muitas vezes são tantos os problemas que a gente acaba por excluir a criança, pois exigem-se coisas demais delas (P.8).

(...) eu considero que a educação especial, ela está dentro de todas as etapas da escolarização (transversal) e isso é um direito (...) o acesso da criança dentro na escola, e que a educação inclusiva ela é uma realidade (P.2).

(...) eu acho assim, cada parte do curso para mim foi tão significativa (risos), mostrou que estava claro, porque eu acho que eu aprendi para mim na minha atuação profissional eu aprendi com cada momento (P.5).

Parece evidente, no primeiro relato, que o professor percebeu o atendimento especializado e modificou sua prática tendo a certeza de que o atendimento é o caminho para trabalhar com os alunos com deficiência. O segundo relato releva que o professor

mostra-se consciente de ter tido uma formação tradicional (tecnicista) e que sua intervenção está condicionada às práticas mecanizadas de ensino da escola regular. Este compreende que seu olhar, a partir da formação, é redimensionado para a atenção à criança, ouvindo suas necessidades.

No terceiro relato, o professor afirma que a educação especial perpassa todas as etapas da escolarização, evidenciando o acesso do aluno à escola inclusiva. Por fim, no quarto relato, o professor mostra que a formação foi importante devido à clareza do aprendizado para sua atuação profissional.

Também foi mostrado por 1/5 dos entrevistados que a formação estimulou uma prática construtiva, como se designa nos trechos abaixo:

(...) bom, na minha prática a inovação foi justamente essa mudança de postura. Foi a mudança de prática, antes eu trabalhava de uma determinada maneira, e passei a compreender que aquela minha prática não contemplava aquela criança com deficiência e, mediante os conhecimentos da formação eu fui modificando o meu fazer pedagógico de forma mais construtiva (P.4).

(...) a gente em cada momento do curso ia fazendo a relação com a prática e já ia mudando, construindo (P.15).

Esses excertos apontaram a inovação na prática do professor e a mudança na sua postura mediante os conhecimentos da formação, que favoreceram uma prática pedagógica mais construtiva, relacionando-a continuamente com a sala de atendimento especializado. Essa prática tem como referência posturas e ações fortalecidas pela dialogicidade, que se fazem pertinentes no ambiente de trabalho (Batista *et al.*, 2006; Ropoli *et al.*, 2010).

Para 1/4 dos professores, a formação aprofundou a relação teoria e prática, como destaca P.15: “(...) Passei a compreender que aquela minha prática não contemplava aquela criança com deficiência e mediante os conhecimentos da formação (teoria) eu fui relacionando e modificando meu fazer pedagógico (com a prática)”.

Nesse contexto, o trecho evidencia a compreensão do professor sobre os efeitos da formação no que toca à sua atuação junto à criança com deficiência. Esse professor parece ter apreendido a contribuição da teoria estudada na formação para a modificação do seu “fazer pedagógico”.

Para Day (1999), os professores que participam de ações de formação contínua devem adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes pretendidas, incluindo-as na prática

de modo a influenciar a aprendizagem e os resultados dos alunos e, assim, possivelmente, influenciar outros professores na escola.

Por fim, um professor retrata que a ação formativa questionou sobre as necessidades educacionais dos alunos, como afirma a seguir: “(...) Olha, necessidades educativas especiais eu acredito que todo mundo tenha, depois dessa formação, eu acho que esse termo para mim está totalmente ultrapassado” (P.8).

Em síntese, os professores apontaram a (re) significação da área de educação especial, definindo seu enfoque e ampliando conhecimentos sobre o atendimento educacional especializado com o objetivo de superar a visão excludente. Apontaram, ainda, a compreensão do sentido de transversalidade da educação especial, ao evidenciarem clareza no trabalho através de uma prática construtiva na escola.

No Quadro, 15.3, os entrevistados evidenciam como efeito da ação de formação *desenvolver novas competências*, que faz parte da dimensão conscientização sobre a escola inclusiva e a educação especial.

*Quadro 15.3*  
*Desenvolver novas competências*

Indicadores	UE N=15	%
1- Estimulou a valorização das habilidades e potencialidades dos alunos	10	66,6
2- Tirou o olhar sobre a deficiência	8	53,3
3- Adequou o contexto às necessidades do aluno	3	20
4- Possibilitou o envolvimento da escola na evolução do aluno	1	6,6
Total	22	100

Quanto à dimensão desenvolver novas competências, os inquiridos apontaram em 66,6% das entrevistas, que a formação estimulou a valorização das habilidades e potencialidades dos alunos.

Com base nos relatos, a seguir, é possível perceber que os professores mostraram-se mais questionadores no que concerne à identificação das potencialidades e habilidades dos alunos. O resultado da formação parece ter colaborado para fazê-los ultrapassar a visão que fixa a limitação do sujeito para o reconhecimento de suas

“múltiplas possibilidades”. Tal mudança foi reconhecida pelos professores na sua prática, como constatamos a seguir:

Hoje eu me vejo, assim, mais questionadora; eu vejo, assim, mais o aluno; (...) o que é que você gosta?! Eu fui muito por esse foco de perceber a habilidade deles. Isso aí foi uma mudança, assim, na minha prática (P.7).

Não apenas visando à deficiência, porque ele (aluno) tem habilidades, ele tem potencialidades, então ele tem múltiplas possibilidades. Isso foi muito interessante. Porque a gente só via o ser estagnado na sua deficiência (P.15).

Metade dos entrevistados considerou que a formação tirou o olhar sobre a deficiência. Tal assertiva exprime que o professor ultrapassou a visão que fixa a dificuldade do aluno, não o deixando isolado, sem possibilidades de desenvolver e crescer, como podemos perceber nestes trechos:

(...) mudou a forma como eu olho para o meu aluno, o olhar sobre o aluno. Antes, eu tinha algumas concepções que trabalhava a dificuldade dele. Mas agora, hoje, eu percebo (P.6).

(...) a deficiência não pode ser por si um motivo da pessoa ficar ali isolada do mundo, nem pode ser o motivo da pessoa não ter, é, como se desenvolver, como crescer, a gente viu muito no curso isso, e eu hoje trago até como uma lição, que a deficiência (déficit) não é um impedimento para a pessoa se desenvolver (P.10).

Nesses trechos, fica evidente que os professores ultrapassaram o paradigma de serviço que se centrava no déficit do aluno a partir de uma prática corretiva. Assim, a educação inclusiva traz novos contornos que pairam sobre o paradigma de suportes, o qual busca incluir o sujeito no meio educacional e social, respeitando suas individualidades e limitações, sob o prisma da igualdade de direitos, que considera e reconhece a existência de múltiplas diferenças (Stainback & Stainback, 1999; Echeita, 2007; Blanco, 2008; González Gil, 2008; Infante, 2010).

Para 20% dos entrevistados, a formação adequou o contexto às necessidades do aluno, como foi mencionado por este professor: “(...) se a criança tem baixa visão, a gente já faz o espaçamento de pautas; então tudo isso são atividades que a gente faz. Não podemos jogar a criança na sala sem saber como trabalhar com esse material, então é exatamente onde chega a minha mediação. É pegar esses recursos, mas também ensinar a criança como ela vai trabalhar com esses recursos, articular isso com o professor” (P.5).

Nesse relato, observamos o entusiasmo do formando ao mencionar adequações que viabilizou para o aluno com baixa visão, a partir da identificação de suas necessidades. Esse professor se refere à importância da orientação no uso dos materiais, no tipo de recurso e sua finalidade para cada tipo de deficiência.

Portanto, todos os recursos criados ou utilizados pelo professor especializado visam minimizar as barreiras na produção e no acesso às atividades propostas ao aluno. Portanto, mostra-se importante considerar, nesse momento, as necessidades, os interesses e as habilidades específicas dos alunos acompanhados (Melo & Pupo, 2010, p. 26).

Para outro professor, a formação possibilitou o envolvimento da escola na evolução do aluno, ao envolver todos da comunidade escolar, como afirma P.13: “(...) cada vez mais a gente acredita e precisa entender que sozinho não pode fazer nada, tem que ser o grupo, tem que ser o diretor, a funcionária, o porteiro, o professor, tem que ser todo mundo junto, a comunidade em si”.

Em síntese, a formação valorizou as habilidades e as potencialidades dos alunos atendidos, desviando o olhar sobre sua deficiência diante da adequação do contexto para o aluno.

#### - DEFINIÇÃO DA AÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA

Vamos apresentar os efeitos da ação de formação na perspectiva dos professores-formandos quanto à dimensão que trata da definição da ação do professor especialista, mediante três itens que contêm:

- Compreensão da intervenção especializada;
- Repertório rico em estratégias;
- Mediação eficaz com os alunos.

Os entrevistados abordaram a *compreensão da intervenção especializada* a partir da ação de formação, que primou por um olhar mais humanizado para o aluno e

incentivou a função mais especializada através de uma metodologia que estimula a prática do professor, como referido no Quadro 16.1.

*Quadro 16.1*  
*Compreensão da intervenção especializada*

Indicadores	UE N= 15	%
1- Primou por um olhar mais humanizado para o aluno	5	33,3
2- Incentivou a função mais especializada	5	33,3
3- Utilizou metodologia que estimula a prática	5	33,3
4- Estimulou planejamento conjunto entre os professores	3	20
Total	18	100

Nesse sentido, 1/3 dos formandos reconhecem o aluno e não a sua deficiência, pois se advoga um professor especializado que atua com responsabilidade no ambiente escolar. Consideram, também, a importância da metodologia utilizada na formação, a qual possibilitou o estudo dos casos, valorizando os alunos, como apresentado nos excertos a seguir:

(...) então eu acho que, assim, uma das coisas principais foi essa, ver o aluno pelo aluno e não pela deficiência (P.15).

(...) não é simplesmente ser um professor, a gente é um professor especializado, isso requer da gente muito mais responsabilidade, então assim, o que mudou para mim é que eu sou uma professora especialista (P.11).

(...) com esta metodologia nós tínhamos realmente que estudar os casos e tínhamos que na prática ver onde estavam as potencialidades e habilidades, fazer todo um trabalho de valorização no dia a dia (P.1).

Os professores do atendimento especializado colocam o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem e agregam valor educativo aos conteúdos da formação que frequentaram. Nessa mesma linha, parece-nos que a ação levou esses profissionais especialistas a conhecerem as diferentes deficiências, as

formas de intervenção como também a oferecerem suporte ao trabalho realizado pelos professores das classes regulares (Bueno, 1999, 2001; Magalhães & Lima, 2004; Parrilla Latas & Moríña, 2004).

Para 20% dos entrevistados, o item estimulou o planejamento entre os professores e parece ter possibilitado a ligação do professor que atua no ensino regular e no atendimento especializado, como afirma P.8: “(...) está diretamente ligado com o professor da sala regular, que é outra coisa bastante importante a gente ter essa correlação, sala regular e sala do atendimento especializado para integrar o aluno no ambiente”.

Em síntese, a formação estimulou a compreensão sobre a intervenção especializada através do olhar mais humanizado no que se refere ao trabalho. A metodologia abordada parece ter fortalecido a prática do professor de educação especial, ao estimular o planejamento conjunto entre os professores na escola.

No Quadro 16.2, são referidos diferentes itens que fazem parte do *repertório rico em estratégias*, que possibilitaram um trabalho exequível para o aluno e sua família.

Quadro 16.2  
*Repertório rico em estratégias*

Indicadores	UE N=15	%
1- Favoreceu atividades exequíveis	12	80
2- Direcionou recursos para o aluno na sala de aula	8	53,3
3- Possibilitou intervenções que enriquecem a prática	8	53,3
4- Encaminhou um plano adequado para o crescimento do aluno	7	46,6
5- Orientou a família do aluno	5	33,3
Total	40	100

De acordo com 80% dos entrevistados, o curso orientou atividades exequíveis. Nesse sentido, os professores do estudo confirmam, nos relatos transcritos abaixo, que reconhecem os efeitos da ação, no momento que transformaram sua prática e aplicam aquilo que aprenderam da formação. Associam a exequibilidade e a validade dos conhecimentos aos estudos propostos, ficando à vontade para trabalhar com o aluno.



O que mudou? É que antes nós tínhamos uma proposta e, hoje em dia, o que mudou na prática é a aplicabilidade do que eu aprendi no curso. Então mudou! (P.3).

(...) são exequíveis os conhecimentos e são válidos, tudo o que foi visto na teoria, quando a gente pega a criança hoje, lembro naquele dia na formação que eu vi esse comportamento, então você fica à vontade para saber como trabalhar com ele (P.8).

Por esse motivo, “é possível teorizar sobre a prática, pois essa é observável; toda prática submetida a um novo olhar pode ser modificada”, trabalhada e discutida (Pimenta, 2005a, p. 115). Consideramos, sobretudo, que todo o processo de discussão possibilita a exequibilidade dos objetivos do professor frente à sua realidade.

Metade do grupo de inquiridos ressalta, sobremaneira, que a ação de formação direcionou recursos para o aluno na sala de aula e possibilitou intervenções que enriquecem a prática do professor.

(...) na prática, teve recursos também que a gente, até mesmo a gente vendo alguns recursos que a gente tinha na escola, deu assim uma luz e a gente podia estar trabalhando entendeu. Mesmo que a gente não tivesse tanta coisa sofisticada, mas dava para gente criar, por exemplo, alfabeto em libras, precisava só a criança estar lá (P.15).

(...) esse conhecimento adquirido, ele me deixou à vontade para trabalhar praticamente, para trabalhar a prática, entendeu. Eu não sabia como trabalhar com o surdo na questão da aprendizagem, e hoje ele me remete para pensar em uma forma de intervir na escola (P.6).

O primeiro professor destaca que consegue perceber a mudança em sua prática ao criar e trabalhar com recursos simples, mas que respondem à aprendizagem do aluno. O segundo professor aponta que se sente à vontade para colocar em prática o conhecimento adquirido, sempre pensando em uma forma de intervir.

Esses professores cotejam o incentivo da formação na elaboração de atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem ao aluno organizar o seu pensamento. Por essa razão, Fortes Ramirez (1994) enfatiza que os professores de educação especial poderão empregar meios para desenvolverem situações didáticas apropriadas às necessidades dos alunos, contudo precisam contar com a colaboração dos outros profissionais para a construção de uma ação de referência na escola.

Para quase metade dos professores, a formação encaminhou um plano adequado para o crescimento do aluno, como afirma P.3: “(...) as práticas, com o tempo, serão bastante inovadas, porque a gente consegue planejar e ter um plano adequado, tipo

assim: a gente vai construir, gradativamente, os materiais pedagógicos, de acordo com as necessidades, então assim, a prática vai acontecendo de acordo com o aluno”.

Nesse entendimento, a ação de formação orientou a elaboração de um plano de atendimento para o acompanhamento do aluno atendido, em que o professor mobiliza os diferentes recursos disponíveis (na escola, na comunidade etc.). O professor, após e/ou durante o desenvolvimento desse plano, fará uma avaliação no sentido de redimensionar suas ações em relação à intervenção junto ao aluno (Gomes *et al.*, 2010; Ropoli *et al.*, 2010).

Na compreensão de 1/3 dos professores, o curso orientou a família do aluno através da aproximação do professor especializado, como se refere P.11: “(...) hoje eu tenho mais contato com a família para saber, eu vou buscar mais atendimentos fora para ajudá-los e oriento as mães para ir buscar esta ajuda para os filhos”.

Por último, apontam que a formação qualificou a arte no atendimento, como postulado por este professor: “(...) eu já trabalhava muito em cima da arte (...) mas como eu te disse, foi na sistematização e orientação do trabalho que comecei a criar com os alunos” (P.15).

Em síntese, os entrevistados destacaram o repertório rico em estratégias no contexto da formação, que orientou atividades exequíveis visando enriquecer a prática especializada. Ressaltaram, ainda, o planejamento adequado e o uso dos recursos na prática e a orientação familiar no contexto do atendimento.

No que concerne à definição da ação do professor especialista os professores apontam no Quadro 16.3, a seguir, a importância da *mediação eficaz com os alunos* com deficiência.

*Quadro 16.3*  
*Mediação eficaz com os alunos*

Indicadores	UE	%
	N=15	

1- Favoreceu a autonomia do aluno atendido	12	80
2- Promoveu o uso de material lúdico	7	46,6
3- Incentivou a aprender a pensar	7	46,6
4- Estimulou atividades que primem pela iniciativa	4	26,6
5- Delineou planos individualizados	3	20
6- Incitou o respeito dos colegas às necessidades dos alunos	2	13,3
Total	35	100

Nesse quadro, os entrevistados apontaram, em sua maioria, que a formação favoreceu a autonomia do aluno atendido, o que ilustramos nos trechos a seguir:

(...) Agora eu vou trabalhar apenas o que é diferente da sala que a professora está trabalhando. Vou estar trabalhando a autonomia da criança, o autoconceito da criança (P.3).

Eu trabalho fazendo atividade desafiadora para o aluno. Minha meta é a autonomia da criança, embora trabalhe a leitura e a escrita. Embora eu trabalhe como você está vendo, as letras, mas (...) é muito diferente a maneira que eu trabalho (P.14).

Dos registros, depreende-se que os professores compreenderam que trabalham de forma diferente da sala de aula regular, pois o trabalho especializado visa resgatar o autoconceito do aluno. Nesse contexto, sugerem-se atividades desafiadoras em que a meta do professor é focar sua autonomia, trabalhar de maneira diferente.

Como discutem Moya Maya (2002) e Salvador Mata (1999, 2005), na formação do professor de educação especial, deve-se orientar os profissionais sobre a atenção dispensada ao aluno, visando à conquista de sua autonomia, uma vez que o professor pode tomar iniciativas que colaborem para a independência e a participação do aluno nas atividades e no grupo a que pertence.

Aproximadamente metade dos entrevistados apontou que a formação estimulou o uso de material lúdico para a aprendizagem dos alunos, incentivando-os a aprender a pensar, como elucidamos nos trechos abaixo:

Então eu tenho aquela caixa ali cheia de brinquedos, é, todos os brinquedos, é, de brincadeiras simbólicas mesmo, não são jogos de regra, não são nada disso, são o brincar espontâneo mesmo, da criança (P.5).

No Atendimento Educacional Especializado, a gente já assumiu uma nova postura, o aluno é o responsável pelo aprender, pela aprendizagem, ou seja, a gente está sendo só o facilitador nessa questão dele produzir e o que realizar (P.6).

No primeiro relato, o professor ressalta as brincadeiras e os brinquedos como formas de responder ao interesse do aluno através da brincadeira espontânea. Já o segundo aborda a mudança de postura em que o aluno é responsável por sua aprendizagem por meio da mediação do professor.

É sabido que o professor do atendimento, em sua intervenção, deve propor jogos que demandem desafios que implicam o uso de estratégias com estímulo ao raciocínio. Tais situações deverão ser contextualizadas nas experiências e nos conhecimentos prévios do aluno, que visam potencializar sua participação e aprendizagem (Moya Maya, 2002; Correia, 2007; Gomes *et al.*, 2010). Além disso, “o professor do atendimento deve se fundamentar em situações-problemas, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema” (Gomes *et al.*, 2010, p. 8).

Os professores apontaram que a formação estimulou atividades que primem pela iniciativa e delineou planos individualizados, inteirando-se da capacidade do aluno, como apresentado nos trechos relatados:

Eu tento fazer com que eles se expressem assim sabe, se expressarem às vezes conversando, às vezes escrevendo, pintando, eu faço muito isso (P.5).

(...) eu percebo que a minha prática deu uma mudada com a formação, eu tenho agora maior preocupação em estar estudando mais o aluno e a vida dele, pegando todo o histórico dele, para criar o plano (P.7).

Fica relatado que a ação de formação trouxe diferentes contribuições para os professores, ao criar distintas formas para que os alunos se expressem, conversem, escrevam e pintem quando realizam as atividades. Há uma preocupação em conhecer a vida do aluno a fim de criar um plano e intervir.

Para tanto, o professor foi estimulado a criar diferentes possibilidades de atividades no espaço da formação. O que importa, entretanto, é que ao longo dessas atividades “o professor esteja presente no desenvolvimento delas, que ele encoraje o

aluno e o apoio no planejamento de seus procedimentos, questionando sobre as razões de suas ações”, como destacam Gomes *et al.* (2010, p. 17).

Por último, a formação incitou o respeito dos colegas às necessidades dos alunos com deficiência, como asseverado pelo professor P.12: “Os alunos sempre dizem: ‘É o nosso colega, tia, o nosso coleguinha está lá na sala’. Entendeu? Então eu acho assim positivo que os alunos incluídos sejam muito bem acolhidos. Os alunos não têm essa discriminação”.

Em síntese, os professores-formandos tecem considerações sobre sua mediação junto aos alunos através da preservação da autonomia e do uso do material lúdico que os incentiva a pensar. Também consideram a importância da iniciativa dos alunos e os planos mais individualizados para atender às suas necessidades junto aos seus pares.

#### 6.4 Limitações nos efeitos percebidos da ação de formação

Vamos apresentar, a seguir, as limitações nos efeitos percebidos da ação de formação apontadas pelos entrevistados, por meio dos dados recolhidos que evidenciam duas dimensões, a saber:

- Imprecisão conceitual do atendimento especializado;
- Cisão entre a escola e a ação do especialista.

#### - IMPRECISÃO CONCEITUAL DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Relativamente ao Quadro 17, descrevemos os itens que foram apontados pelos entrevistados, que compõem a *imprecisão conceitual do atendimento especializado*.

*Quadro 17*  
*Imprecisão conceitual do atendimento especializado*

Indicadores	UE	%
	N=15	

1- Preservou conhecimentos técnicos sem uma base filosófica	3	20
2- Dificultou a relação entre a prática do atendimento e a evolução do aluno na sala de aula	3	20
3- Faltou sintonia do atendimento neste modelo de escola	3	20
4- Evidenciou o trabalho final dos formandos com concepções antigas	2	13,3
5- Mostrou pouca contribuição interdisciplinar das outras áreas	1	6,6
6- Impediu o acesso aos instrumentais para acompanhar o aluno	1	6,6
Total	13	100

No que se refere a esse quadro, 20% dos formandos tecem que a ação de formação preservou conhecimentos técnicos sem uma base filosófica e dificultou a relação entre a prática do atendimento e a evolução do aluno na sala de aula, faltando sintonia do atendimento nesse modelo de escola, como podemos ilustrar a seguir:

Em alguns momentos apareciam concepções: o que dá sustentação a esse trabalho? Qual a filosofia? Baseado em que é que a gente está defendendo a bandeira da inclusão? Por quê? Como? De que maneira pode ser? Realmente é incorporado na mentalidade das pessoas de uma forma muito fugidia, sabe, de uma forma muito fugidia mesmo (P.11).

(...) tornar claro para o professor onde vai haver o encontro do tipo de estímulo que eu estou desenvolvendo com a criança e a sala de aula. O modelo da sala de aula fica meio nebuloso, isso para o professor e eu vou ser sincera, até para mim (P.11).

(...) alguns professores vêm com aquele discurso bem pesado mesmo da escola tradicional, o professor do atendimento desmonta. Ele desmonta porque não está claro para ele (P.11).

No primeiro trecho, acima relatado, afirma-se a falta de clareza sobre a concepção de educação especial e a apropriação das bases filosóficas que subsidiam o movimento inclusivo. No segundo trecho, evidenciam-se a fragilidade do professor em acompanhar o aluno no contexto da escola tradicional e as dificuldades de estabelecer uma interlocução entre a educação especial e a escola. No último trecho, fica patente que o discurso tradicional desmonta os objetivos do professor especializado.

Tal realidade, abordada por esses professores-formandos, é mencionada por pesquisa realizada por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2011), em que os estudantes em formação apontaram que parece existir uma incongruência entre os programas de formação de professores e as competências profissionais que desejam alcançar. Nesse contexto, o professor do atendimento especializado se sente fragilizado com a estrutura normativa (meritocrática) da escola regular, que (in)flexibiliza caminhos para responder às necessidades dos alunos, tornando vulneráveis os conhecimentos apropriados na formação.

Foi mencionado por 1/3 dos entrevistados que a formação evidenciou o trabalho final dos formandos com concepções antigas, como fica expresso neste excerto: “É tanto que (...) uma coisa eu percebi na apresentação do TCC (trabalho final), que foi o último trabalho da gente. Eu percebi que, em alguns trabalhos, as pessoas estavam apresentando ali concepções (tradicionais) que ainda eram da sala do apoio, ficou muito claro isso” (P.13).

Também, 6,6% dos professores consideraram que o curso mostrou pouca contribuição interdisciplinar das outras áreas e impediu o acesso aos instrumentais para acompanhar o aluno como expresso abaixo:

Houve pouca contribuição interdisciplinar das outras áreas (P.15).

Então, mudou assim, mudou o olhar, mudou o jeito de trabalhar também; mas a gente ainda não tem, assim, uma coisa bem organizada; a questão dos instrumentais, que é preciso, embora em tudo precisa organização (P.8).

Em síntese, os formandos referem-se à imprecisão conceitual do atendimento através dos conhecimentos técnicos trabalhados, dificultando a prática do trabalho frente à evolução do aluno. Asseveram a falta de sintonia entre o atendimento especializado e o modelo de escola tradicional.

Revelam, principalmente, outras imprecisões, as quais compreendem os trabalhos apresentados no final da formação com concepções antigas, a falta de contribuição de outras áreas e a impossibilidade do professor em ter acesso aos instrumentais diante da organização da escola.

## - CISÃO ENTRE A ESCOLA E A AÇÃO DO ESPECIALISTA

Os professores-formandos apontaram no Quadro 18 a *cisão entre a escola e a ação do especialista* como limitações dos efeitos da ação de formação, conforme apresentado abaixo.

*Quadro 18*  
*Cisão entre a escola e a ação do especialista*

Indicadores	UE N=15	%
1- Distanciou os objetivos do atendimento com a estrutura da escola	08	53,3
2- Inexistiu recursos específicos para determinadas deficiências	05	33,3
3- Distanciou o trabalho da sala de atendimento com a escola	2	13,3
4- Faltou trabalho conjunto entre o professor especializado e o professor da sala regular	1	6,6
Total	16	100

Para metade dos professores, o curso distanciou os objetivos do atendimento com a estrutura da escola.

(...) porque muitas vezes é a gente tem esse trabalho maior, mas os professores da sala comum não entendem realmente o que seja o atendimento. A gente faz esse trabalho, fala tudo e tal, mas aí na hora (risos), na hora da prática mesmo os objetivos não são respondidos (P.6).

(...) faz a teoria, mas quando vem para a prática, nossa, é um choque! Aquilo é muito legal, se fazer vários planos de atendimento com outros pensamentos, com as idealizações; mas quando chega a prática que a gente tem, vêm as barreiras; obstáculos humanos, políticos e estruturais (P.11).

Os entrevistados descrevem que há todo um trabalho para o atendimento do aluno, mas os professores da sala regular não entendem, sobretudo na hora da prática, pois os objetivos do atendimento especializado não são respondidos. O outro professor



retruca a respeito do choque entre a teoria estudada e a prática, que consolida as barreiras e diferentes obstáculos.

A distância do discurso da formação em relação à prática na escola pública é percebida através dos obstáculos políticos, humanos e estruturais, sejam extrínsecos, sejam intrínsecos aos alunos. Esses impedimentos para a aprendizagem são notórios quando se retrata a realidade do professor na escola.

Para 1/3 dos professores entrevistados na formação, faltaram recursos específicos para determinadas deficiências, como focado por este professor: “(...) mas, assim, as tecnologias ainda são um pouco distantes para gente, aquelas mais modernas, a gente sabe que ajudam mesmo, e, também, ainda hoje eu ainda fico imaginando como é que usa aquelas placas de comunicação” (P.11).

Nesse trecho, o professor confirma a distância dos recursos tecnológicos apresentados na formação para a sala do atendimento especializado e metaforicamente discursa: “Fico imaginando como é que usa aquelas placas de comunicação” (P.11). Ou seja, parece-nos que a formação trabalhou diversos conteúdos e recursos interessantes, mas que ficaram no plano teórico.

Para Carvalho (2006b, p. 121), a falta de suporte na escola “relaciona as barreiras para aprendizagem e para a participação com as características dos próprios alunos, percebidos como os responsáveis por suas dificuldades”. Tal situação nos reporta para as condições materiais necessárias para esses alunos, que precisam de suporte a fim de potencializar seu processo de aprendizagem.

Ainda, para 13,3% dos entrevistados, há uma referência de que a formação distanciou o trabalho da sala de atendimento com a escola devido ao fato de a comunidade escolar considerar que a inclusão faz parte da sala do professor especializado, como exemplificado nestes relatos:

Então é uma das coisas que a gente tem que batalhar muito que a inclusão é da escola, não é desta sala; esta sala é apenas um serviço que vai ajudar, que vai dar condições para que essa inclusão aconteça (P.7).

(...) o que eu sinto é como se a inclusão fizesse parte da sala de atendimento, e que não é interessante para os outros, para a direção. É até um desabafo que eu faço, não é interessante assim, a inclusão está aí do lado (P.13).

Diante desse contexto, Lima-Rodrigues e Rodrigues (2011) enfocam que precisamos, sem dúvida, criar ambientes de efetiva cooperação, porque tanto os professores das escolas regulares como os professores e técnicos das escolas especiais possuem conhecimentos incompletos, mas complementares.

Em outro item, o professor alude ao fato de que faltou um trabalho conjunto entre o professor especializado e o professor da sala regular, ao que faz referência P.14: “(...) eu acredito assim que eu teria que me reunir com a professora desse aluno e juntas a gente estudar, fazer esse estudo de caso, mas a gente se depara com outra questão: a escola ela não vai liberar esse professor, tirar esse professor de sala para fazer o estudo de caso de um aluno X. Com quem eu vou discutir?”.

Esse entendimento parece confirmar o isolamento do professor especializado, em função do tempo disponibilizado para o professor da sala regular planejar ou trabalhar em colaboração com ele. Outro professor continua: “(...) a gente vai trabalhar de forma isolada, como é que é? Então, assim, que impactos estão tendo dessa formação? A gente tem um conhecimento, adquiriu durante a nossa formação, mas chegou na hora da prática e você está sentindo a dificuldade. E com quem você vai dividir esses estudos, essa prática” (P.8).

A dificuldade de liberação do professor para planejar conjuntamente com o professor da educação especial fica pormenorizada na fala desses entrevistados. Tal realidade isola esses profissionais no espaço da escola inclusiva, dificultando colocar em prática o estudado na formação.

Parece que a escola e seus profissionais não estão envolvidos com o movimento inclusivo. É notória a dificuldade do professor em sintonizar os objetivos da formação e a estrutura da escola, como também são presenciadas a inexistência de recursos específicos e a impossibilidade de um trabalho conjunto entre os profissionais na escola e o professor especializado que passou por uma formação.

## 6.5 Síntese do resultado das entrevistas

Ficou patente na entrevista dos professores que frequentaram a ação de formação em atendimento educacional especializado que a participação no curso permitiu sua

apreciação sobre a experiência satisfatória através da valorização da aprendizagem em grupo e, sobretudo, da possibilidade de investigar a prática docente. Foram evidenciados contributos a respeito do estímulo à pesquisa como forma de ter acesso aos novos conhecimentos, requerendo, dessa forma, a autonomia e reflexão dos professores.

Essa ação colaborou para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, na medida em que os motivou acerca da necessidade de formação continuada ao longo da vida a partir do aperfeiçoamento da prática, inovações pedagógicas discutidas e, sobretudo, da confluência existente nos saberes estudados pelo grupo no contexto formativo.

Os professores-formandos mencionaram que a formação esclareceu o papel do atendimento especializado na escola inclusiva por meio das mudanças propostas na atuação do professor de educação especial. Eles aprofundaram conhecimentos sobre as deficiências para o acompanhamento do professor junto ao aluno na escola inclusiva.

Ao mesmo tempo, aludiram a respeito do trabalho organizado da plataforma do curso EaD, tendo os fóruns participativos e o estudo dirigido como mobilizadores da interação do professor nesse espaço. Revelaram que a metodologia do curso incentivou a colaboração em rede ao fomentar hábitos de estudo e discussões no grupo.

Esses professores atribuíram importância ao aprofundamento teórico e à exequibilidade dos conteúdos trabalhados nos módulos com o apoio e a orientação do tutor mediante o suporte e o esclarecimento de dúvidas. Mostraram, ainda, a compreensão do tutor diante do contexto laboral dos formandos no decurso da formação.

Com efeito, os professores apreciaram a organização do material a partir da adaptação ou construção dos recursos de baixo custo, tendo como foco sua funcionalidade para atender às necessidades da clientela na escola. Despontaram o conhecimento sobre as novas tecnologias, através de recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), destacados como materiais que colaboraram para seu trabalho. Esses conhecimentos na visão dos professores deram condições para que a escola e o professor da sala regular tivessem acesso à diversidade de materiais, com o objetivo de conhecer a Tecnologia Assistiva (TA).

No que se refere às fragilidades percebidas no trabalho da ação de formação, os professores mencionaram o uso excessivo da plataforma no que versa sobre a participação demasiada nas discussões, conjuntamente com o tempo limitado para a realização dos trabalhos e a postagem na plataforma do material solicitado.

Quanto às dificuldades na relação entre carga horária e atividades propostas, parece evidente que houve um confronto dos aspectos propostos na formação com a realidade profissional do professor, impedindo o aprofundamento de determinados temas significativos para seu trabalho.

Foi enunciado pelos professores que há uma frágil ligação entre a ação e o cotidiano escolar, o que mostra as críticas quanto ao discurso do curso e a realidade da escola (modelo tradicional). Os professores ressaltam também a falta de aprofundamento dos conteúdos e a discussão nos módulos estudados, o que tornou as questões confusas sobre o atendimento educacional especializado, consolidando dúvidas ao estudarem os casos e realizarem o plano de atendimento.

No que concerne aos recursos estudados, ficou evidenciado que foram utilizados de forma superficial e que se apresentam pouco acessíveis aos professores que atuam na escola pública. Também foi destacada a necessidade de revisão do trabalho dos tutores diante da complexidade dos conhecimentos dos módulos da formação.

Por outro lado, os professores dispõem a respeito dos efeitos da ação de formação para sua prática especializada. Eles tornam visível que os conhecimentos acompanhados na formação concorreram para a conscientização sobre a escola inclusiva e a área de educação especial, visando garantir o acesso e a permanência do aluno na escola regular.

Consideraram que a formação dos professores foi fundamental no contexto inclusivo para definir o enfoque da área e esclarecer o trabalho especializado nesse nicho a partir da conscientização da comunidade escolar sobre o processo de intervenção junto ao aluno incluído.

Ficou reconhecido que o trabalho especializado deve partir das potencialidades, habilidades, necessidades e interesses dos alunos, com o intuito de desenvolver competências mais sólidas, retirando, todavia, o olhar sobre as dificuldades do sujeito e adequando o trabalho às singularidades da pessoa com deficiência.

Do ponto de vista dos formandos, o curso definiu a ação do professor especialista através da compreensão acerca de sua intervenção e das metodologias que estimularam sua prática mediante a construção de um plano de atendimento adequado ao aluno e com um repertório rico em estratégias que visavam seu crescimento. Nesse intuito, acreditam que a mediação do professor é imprescindível para favorecer a autonomia do aluno, incentivando-o a aprender a pensar através da exploração de materiais lúdicos.

Quanto às limitações dos efeitos da ação de formação, os professores-formandos relacionaram a imprecisão conceitual do atendimento especializado, uma vez que os trabalhos preservaram conhecimentos técnicos sobre o assunto, sem uma base filosófica que subsidiasse sua intervenção.

Questionaram a dificuldade de relacionar a prática do atendimento especializado e a sala de aula, o que evidencia a falta de sintonia com o modelo da escola real. Esse cenário confluiu para a cisão entre os objetivos da formação e a prática do professor especialista trabalhada na ação de formação diante da estrutura da escola regular.

Passaremos, então, para a apresentação da observação participante que permitirá termos clareza a respeito da compreensão do caso das duas professoras do estudo, denominadas Flor e Rosa, no que concerne às práticas observadas na sala de atendimento.

## CAPÍTULO 7 – Resultados da observação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Flor e Rosa

Intencionamos, neste capítulo, apresentar os dados que resultaram da análise da observação participante. Como relatamos, no aporte metodológico, a observação possibilita ao investigador aproximar-se das perspectivas e do cotidiano dos participantes.

Procuramos observar as sessões de atendimento especializado das professoras Flor e Rosa, que participaram da ação de formação, tendo como objetivo conhecer sua prática junto aos alunos atendidos após sua frequência na formação.

Ressaltamos que fomos orientados pelo guião da observação (Anexo 5) para registrarmos as aulas através da descrição da prática do professor especializado, tendo como foco a rotina, metodologia utilizada, articulação das atividades pelo professor junto aos alunos, relação do aluno com as atividades, iniciativa, comportamento, dentre outros aspectos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, o momento da observação, inscrito no diário de campo, foi depois analisado e organizado em uma ficha síntese da observação da prática das professoras Flor (Anexo 13) e Rosa (Anexo 14), contendo a dinâmica do atendimento.

O procedimento seguinte permitiu-nos organizar um quadro de análise com os objetivos que resultaram em onze indicadores da ação de formação do estudo. Esses indicadores foram identificados, em sua maior ou menor frequência, junto às dez sessões registradas no quadro de análise das professoras Flor (Anexo 16) e Rosa (Anexo 17), no contexto das sessões observadas.

Na apresentação dos dados da observação, procuramos ilustrar os aspectos coligidos com partes de algumas sessões das professoras Flor e Rosa, tendo como referência o nosso quadro teórico.

### 7.1 Observando a prática da professora Flor

Como evidenciado, a observação no contexto da sala de atendimento especializado permitiu-nos conhecer o trabalho desenvolvido na prática da professora Flor após sua participação na ação de formação.

No que se refere ao quadro de análise da observação da professora Flor, observamos em todas as sessões uma primazia de *intervenções com feedback verbal* para o aluno, através de *orientações sobre a forma de responder as tarefas*, no intuito de realizá-las. Nesse sentido, a professora Flor, ao indagar e confrontar os alunos, tinha como intenção obter respostas deles, conforme referenciado nos objetivos da formação. Podemos, assim, ilustrar essa estratégia em parte da sessão 01, do Quadro 19.

*Quadro 19*  
*Observação da sessão 01*

<p>SESSÃO 01</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado, conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiências: deficiência intelectual e problemas na linguagem</b></p> <p>(...) A professora Flor continua insistindo para os alunos entrarem na história. Pega um trem e diz: quem quer brincar? Mas temos que adivinhar os números. Esta solicita que os alunos sentem e pergunta onde os números estão. Os alunos querem pegar no trem e a professora não deixa. O aluno G pega o brinquedo na frente de D, que é mais lento e desatencioso na atividade.</p> <p>A professora Flor vai pedindo a cada aluno que pegue o número e depois, ao apertar o botão do trem, sai um som. Os alunos imitam e vibram com os sons diferentes do brinquedo. Nesse momento, os alunos manifestam mais entusiasmo, pois respondem às solicitações a partir do som proporcionado pelo trem, que corresponde ao número que deverá ser verbalizado .</p> <p>A professora Flor pede a D para prestar atenção, pois ele aperta sem identificar o número. Nessa dinâmica de identificar os números, o tempo acaba e a professora avisa aos meninos. Hora de ir embora.</p>
---

Na situação exemplificada, a professora Flor, simultaneamente, forneceu aos alunos referências para seguirem as orientações a partir do diálogo e das respostas às indagações mantidas nas atividades executadas.

As orientações da ação de formação valorizaram, sobremaneira, a comunicação e a interação do professor na tarefa, o que possibilita ao aluno manter-se atento e envolvido na interlocução estabelecida. Batista (2008) explicita que a formação dos professores deve orientar os formandos para viabilizarem uma prática pedagógica que implica a escuta, o diálogo e a negociação.

Para Moya Maya (2002), os professores devem dispensar atenção e disponibilidade para os alunos através de atividades que priorizem estimular a comunicação e a autoconfiança no grupo. Pujolas Maset (2011) argumenta que as competências comunicativas no contexto do atendimento possibilitam o trabalho em equipe, concorrendo para a contribuição entre os pares.

Ficou registrado, na metade das sessões observadas, que existiram *barreiras externas* no contexto do atendimento, as quais dificultaram a intervenção da professora com os alunos. Tal situação foi prejudicada devido às contínuas interferências do entorno da sala de atendimento da professora Flor.

A seguir, expomos a sessão 04 para exemplificar como as barreiras se apresentavam:

*Quadro 20*  
*Observação da sessão 04*

<p>SESSÃO 04</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta e material utilizado)</b></p> <p><b>Deficiência: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade</b></p> <p>A professora Flor coloca a sua peça com o desenho da “meia e o pé” e diz: você concorda comigo?</p> <p>OBS: Mas não discute ou explora a lógica, nem pergunta para o aluno.</p> <p>A professora Flor coloca 01 peça que não combina e pede para ele prestar atenção (a professora pede para ele acordar), mas não explora a linguagem da situação.</p> <p>Ao terminar esse jogo, a professora pega algumas palavras e diz: agora eu vou te falar 01 palavra e você vai lembrar de uma coisa que lembre essa palavra (faz uma comparação ao jogo).</p> <p>A professora Flor diz: vou começar com uma palavra bem fácil, nem que você queria irá errar: cadeira – ele diz: Mesa; meia – ele diz: Sapato.</p> <p>OBS: Nesse processo, há contínuas interferências externas, como: professora interrompe a sessão para atender o celular. Chega uma mãe, interrompendo a sessão novamente, e entra na sala. Logo em seguida, inicia-se um barulho de bateria e a professora explica que tem um projeto vizinho que trabalha com uma banda de música (Continua a sessão).</p>
--

Os dados exemplificados da sessão 04 da sala da professora mostram a cisão do que foi discutido na formação e a realidade visualizada na sessão, através das barreiras estruturais em que ocorre o trabalho do professor de educação especial.

Nesse contexto, a professora Flor tem consciência das barreiras externas no entorno da sala, como os sons e barulhos que impedem a concentração dos alunos, mas quanto às interrupções contínuas nas sessões por outrem, de maneira geral, não observamos comentários sobre o assunto.

Na formação, foram focadas as condições que envolvem o espaço das salas de atendimento especializado, denominadas de salas multifuncionais, e a atenção do professor acerca das possíveis barreiras que podem dificultar o trabalho junto aos alunos atendidos. Por isso, para a criação desses espaços, deve ter-se atenção a “adequações



físicas, organização de cantos temáticos na sala de aula, cortinas que abafam sons externos ou materiais de construção, divisores de madeira ou painéis de parede” para minimizar os barulhos (Bosco *et al.*, 2010, p. 30).

O espaço especializado, nesse âmbito, deve manter as condições adequadas para a concentração e o bem-estar da clientela atendida, oferecendo tranquilidade para o desenvolvimento do trabalho daqueles alunos que requerem maior atenção e concentração. Para tanto, é necessário, segundo Ropoli *et al.* (2010), preservar espaços adequados, com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos, público-alvo da educação especial.

Ademais, em 40% das sessões a professora Flor possibilitou *o interesse do aluno* nas atividades propostas, como traçado nos objetivos da formação. Podemos exemplificar esse excerto através da sessão 03, no Quadro 21:

*Quadro 21*  
*Observação da sessão 03*

<p>SESSÃO 03</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado, conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiências: deficiência intelectual</b></p> <p>A professora inicia a sessão com o jogo de dominó, pedindo ao aluno para ir dando as peças (uma para mim e outra para você). O aluno fica atrapalhado e está um pouco desconcentrado, mas se envolve com a entrega das cartas.</p> <p>A professora pede para ele contar as peças e ver se estão na mesma quantidade. Ele faz a contagem e confirma que está com a quantidade de peças correta.</p> <p>OBS: A professora comenta que no computador ele se sai melhor.</p> <p>A professora diz: vamos ver quem está ganhando? Conta quem tem menos? Veja então quem está ganhando! Você é um menino esperto.</p> <p>O aluno quer colocar uma peça no meio do jogo e a professora orienta que ele deve colocar nas pontas, mostrando-o.</p> <p>O aluno ganha o jogo. A professora anota no quadro branco e diz: vamos para a revanche agora? O aluno confirma e sorri.</p> <p>O aluno distribui de maneira errada as peças, por isso, a professora o pede para contar e faz perceber que este deve tornar iguais as quantidades (o aluno, ao contar as peças, coloca o dedo em cima da peça mais sua voz é rápida, mas a professora vai conduzindo a atividade junto com ele)</p> <p>A professora pergunta o que ele quer fazer. Ele diz: o computador (a professora repete que está quebrado) (Continua a sessão).</p>
---

Nesse excerto, a professora apresenta um comportamento que trata de criar mecanismos para manter o interesse do aluno na atividade. O aluno é estimulado a

participar do jogo (início, meio e fim). A professora, nessa situação, parte de uma atividade lúdica, visando integrar o aluno na respectiva tarefa. Entretanto, fica evidente que, em mais da metade das sessões observadas, não ocorreu atenção da professora Flor aos interesses manifestos pelos alunos.

O professor foi orientado na ação de formação a estar atento, de forma criteriosa, aos interesses apresentados pelo aluno. Gomes *et al.* (2010, p. 13) salientam que essa atenção ao aluno deve compreender a “resolução da atividade, como se relaciona com o conhecimento, como ele responde às solicitações do professor, se ele manifesta atitude de dependência ou autonomia”. Nesse sentido, trabalhar com os interesses em contextos de aprendizagem possibilitará ter o aluno como protagonista do trabalho especializado (Moya Maya, 2002; Correia, 2008).

Observamos que a professora Flor manteve, em 30% das sessões, relativa atenção à *iniciativa do aluno* na escolha da tarefa, como discutido no espaço da formação. Esse tipo de intervenção, apesar de ter sido observado em algumas sessões da professora Flor, ainda nos parece pouco estimulado no trabalho desenvolvido na sala de atendimento.

Na sessão 05, no Quadro 22, exemplificada abaixo, fica notório que, apesar de a professora permitir que o aluno tenha iniciativa na escolha da tarefa, ela logo em seguida muda de atividade, sem discutir ou informar claramente ao aluno. Essa conduta da professora, muitas vezes, inibe o princípio de uma reação do aluno no decurso do trabalho.

*Quadro 22*  
*Observação da sessão 05*

<b>SESSÃO 05</b>
<b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)</b>
<b>Deficiência: deficiência intelectual.</b>
O aluno chega e vai direto para a caixa surpresa. Este pega uma boneca e começa a brincar.
A professora Flor chama a sua atenção, pedindo para pegar na caixa objetos de menina e de meninos. Ela apresenta assim uma folha com um homem e outra com uma mulher. Pede novamente para ele pegar na caixa dos objetos o que os meninos e as meninas gostam de brincar.
OBS: A professora Flor diz que deve trabalhar a percepção corporal porque ele não sabe onde colocar as roupas, mas também explica que esse aluno apresenta características afeminadas e, muitas vezes, os colegas brincam com seus trejeitos de menina. Fica claro que esse aluno gosta de brincar com objetos de meninas e a professora quer trabalhar a questão da orientação

sexual. O aluno fica manuseando os objetos na caixa e verbaliza que prefere as bonecas.

Agora, a professora Flor pega um desenho do corpo e pede para o aluno colocar objetos do menino. Este coloca os brinquedos de forma automática, mas não fala ou comenta nada ao realizar a tarefa.

OBS: Ela reflete com o aluno sobre os brinquedos, pois homens também brincam com bonecos e com carros. O aluno não percebe bem o que a professora fala.

A professora Flor diz que na próxima aula o aluno pintará os bonecos. Esta, sem uma orientação prévia, muda a atividade para o fantoche e vai pedindo para o aluno guardar os brinquedos na caixa surpresa (Continua a sessão).

Na formação dos professores, pode-se explorar e discutir novas práticas pedagógicas que tratem de estimular a iniciativa do aluno. Essa forma de conduzir o trabalho considera as possibilidades dos alunos e explora sua capacidade de aprender, o que para Batista *et al.* (2006, p. 49) “pode ocorrer por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se envolve na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, resolver um problema ou realizar uma tarefa” de forma autônoma.

A professora Flor, em 30% das sessões, identificou as *habilidades do aluno* a partir da *observação do seu comportamento*. A ação da professora, na sessão exemplificada, evidencia conhecimentos propostos na formação, os quais têm como foco aproximar o aluno gradativamente de seus desejos e aptidões.

Podemos apresentar essa intervenção com a sessão 08, Quadro 23, em que a professora valorizou as habilidades da aluna e, assim, manteve um envolvimento e um diálogo com ela:

*Quadro 23*  
*Observação da sessão 08*

SESSÃO 08

**Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)**

**Deficiência: Dificuldade na aprendizagem (sem diagnóstico).**

A aluna trouxe folhas de revista, com roupas para confeccionar. A professora Flor pegou as roupas riscadas no papel e disse-lhe que poderia escolher a roupa que desejava fazer.

A professora Flor também mostrou os tecidos que separou para a aluna confeccionar as roupas. Foi separando, colocando sobre a mesa e dizendo os tipos de roupa em que o tecido ficava bonito e, assim, J ficava a sorrir e olhando.

OBS: A professora poderia ter dado os tecidos para aluna ver e escolher.

A professora Flor trouxe um *kit* para a aluna decidir qual a roupa/tecido que ela vai querer. Qual modelo vamos fazer? - pergunta a professora.

A professora informa a J que não tem botões, mas que podem usar cola colorida ou então

lantejola. O que é lantejola? - pergunta a aluna. A professora Flor mostra e diz que figurinista que se presa sabe o que é, ou é para saber o que são essas coisas.

A professora Flor pegou a caixa para a aluna colocar os tecidos e, assim, esta começou a trabalhar no tecido (...) cortou uma blusa e a professora, ao olhar para o desenho, chamou a atenção da aluna, afirmando que a roupa tem uma gola (Continua a sessão).

No excerto acima relatado, observamos a importância de o professor mapear as necessidades a partir das habilidades identificadas, como orientam os objetivos da ação de formação. Nessa situação, fica notório que a professora Flor demonstra atenção e deixa a aluna criar e expressar seus desejos.

Entretanto, ficou manifesto na maioria das sessões observadas que a professora Flor não está atenta aos sinais apresentados pelos alunos na observação, no que se refere às habilidades ou aos desejos tencionados. Salientamos, sobretudo, que a professora conduz o trabalho de forma direta e hierárquica.

Tal atitude contrapõe-se ao que Batista *et al.* (2006) discutem sobre a importância de atividades abertas e diversificadas que podem ser abordadas por diferentes níveis de compreensão, de conhecimento e de desempenho dos alunos. Essas atividades são exploradas de acordo com as habilidades identificadas e não com as limitações ou outra forma de tipificar os alunos em contexto de atendimento.

Mudar a natureza do trabalho especializado promoverá diferentes situações junto ao aluno, as quais o liberam, o emancipam, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas, segundo seus interesses e possibilidades. Na compreensão de Ropoli *et al.* (2010), rompe-se com a lógica que implica escolhas e intervenções diretas do professor, que passa a controlar de fora o processo de aprendizagem.

No momento da observação, a professora Flor manteve em 20% das sessões situações em que *identificava as necessidades específicas* do aluno com deficiência. Podemos perceber que, muitas vezes, a contradição da prática da professora Flor era observada através da fissão das necessidades do aluno e dos objetivos pretendidos pela professora.

A sessão 05, exemplificada anteriormente, deixou expresso na atividade proposta que a professora permitiu ao aluno mostrar sua preferência a respeito do objeto com o qual desejava interagir, mas no decorrer da sessão modificou o trabalho de forma

descontextualizada, impedindo a espontaneidade e a criação livre do aluno. Observamos, ainda, um direcionamento da tarefa pela professora sem levar em consideração, naquele momento, a intenção do aluno na escolha do brinquedo.

É oportuno salientar que esse aluno, em outra sessão observada, mantinha o mesmo comportamento ao dirigir-se para a caixa lúdica que continha diferentes objetos em miniatura. A professora não reparou esse comportamento e acabou por conduzir a atividade a partir de um objetivo estabelecido sobre orientação sexual, a respeito do qual ela considerava importante trabalhar com aquele aluno. Porém, não ficou claro qual era o objetivo da professora Flor com essa atividade, o que promoveu uma ruptura entre a necessidade do aluno e a proposta da professora.

Nessa lógica, a intervenção da professora Flor mostrou uma prática que focava as características do aluno conjuntamente com uma intervenção que desconsiderava suas necessidades, contrapondo-se aos objetivos trabalhados no curso.

É importante considerar que o papel do professor especializado é prestar apoio aos alunos, avaliando suas necessidades e acompanhando as iniciativas percebidas no contexto do atendimento, o que conduz à criação de recursos e materiais que facilitem a comunicação e a interação com o aluno de forma independente (Moya Maya, 2002; González Gil, 2009; Infante, 2010).

Outro fator que nos chamou a atenção tem relação com o *estudo de caso para a construção do plano de atendimento*. Somente em 10% das sessões observadas a professora demonstrou ter clareza sobre os objetivos a serem seguidos pelos alunos acompanhados.

A ação de formação trabalhou conhecimentos a partir dos estudos de caso, que tinham como meta construir o plano de atendimento para os alunos acompanhados, o que parece que não foi seguido no período da observação, como podemos exemplificar na condução da sessão 07, no Quadro 24:

*Quadro 24*  
*Observação da sessão 07*

SESSÃO 07
<b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)</b>
<b>Deficiência: (Deficiência intelectual)</b>

O aluno chega na sala e dirige-se para a caixa surpresa, pegando as bonecas e colocando-as fora da caixa. Ele tira a roupa da boneca e veste outra roupa. A professora pede para A. levar para a mesa os brinquedos que ele quiser. Ele pega 06 bonecas, 01 carro e 01 urso.  
OBS: Fora da sala tem muito barulho e a professora colocou uma música com som baixo.  
A professora pede ao aluno para dar nomes às bonecas e, logo depois, para colocar os brinquedos que ele escolheu no cantinho.  
A professora diz que queria mostrar para ele a história “Convivendo com seu sexo”, indagando: você sabe quais os sexos que existem? O aluno diz não com a cara extremamente fechada.  
A professora diz que o sexo masculino são os homens e que o sexo feminino são as mulheres.  
A professora abre o livro e pede para ele identificar o menino e a menina. Esta inicia lendo a história e fazendo indagações ao aluno. Quem é o mais velho? Anita ou Pedro? Você tem irmãos, A.? São meninos ou meninas? Ela brinca de quê? O aluno responde bonecas (Continua a sessão).

No excerto dessa sessão, a professora Flor não realizou um estudo de caso criterioso sobre o referido aluno, conforme sugere o estudo realizado nas etapas do curso. Em sua atuação, observamos dificuldade em haver uma interlocução entre o aluno e os objetivos traçados no plano daquela sessão, o que nos parece deixar explícito que não há, por parte da professora observada, uma proposta de solução para o caso, devido ao fato de ela não seguir um roteiro prévio para o acompanhamento do aluno.

O curso trabalhou como estratégia pedagógica a técnica do estudo de caso, o que não foi observado na prática da professora Flor no momento da pesquisa. A discussão do caso é o ponto de partida para o aprofundamento e o esclarecimento do professor sobre as diversas questões que poderão surgir durante o acompanhamento do aluno com deficiência, por isso vislumbra-se a construção do plano de atendimento.

Os planos de atendimento, para Ropoli *et al.* (2010, p. 25), “resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado”, o que garante um acompanhamento criterioso das suas possibilidades ao visar a participação na escola e no meio social.

Outro item considerado em 10% das sessões trata da *segurança do professor diante dos objetivos das atividades* realizadas. É importante que o professor apresente desafios e apoie o aluno nas suas descobertas, sem lhe retirar a condução do seu próprio processo educativo.

A professora Flor demonstrou pouca segurança ao dispor atividades que partissem da proposição do aluno. Na organização da tarefa, a professora focou sua

atenção nas características da deficiência do aluno, em detrimento da liberdade de escolha da tarefa, como podemos ilustrar por meio da sessão 10 a seguir, no Quadro 25:

*Quadro 25*  
*Observação da sessão 10*

SESSÃO 10
<p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiência: Deficiência intelectual.</b></p> <p>D, ao entrar na sala, derrama no chão os brinquedos da caixa surpresa.</p> <p>A professora Flor diz: vamos escolher com o que a gente vai brincar e vá guardar os outros brinquedos.</p> <p>D apontou uma prancha que tem vários objetos. A professora Flor diz: é um quebra cabeça.</p> <p>O aluno, ao ver, não reconhece o brinquedo e diz para a professora que não foi aquilo que escolheu.</p> <p>A professora pede para ir buscar o que ele quer e este traz um saco de letras. A professora diz que isso não é brinquedo, mas ele afirma que quer brincar.</p> <p>A professora Flor fala: vem aqui e me mostra. Com o que você quer brincar? D diz que são as letrinhas. A professora responde: é muita letra... letra da cor azul, amarela. Até que o aluno a convence que quer brincar com as letras.</p> <p>D começa a mexer nas letras e verbaliza: o E da Emilem; D de Dauson e Douglas; e este começa a pegar as letras do nome DOUGLAS. O aluno pega o Q, que confunde com o O, e a professora Flor pede para ver a diferença, dizendo que é o Q de queijo.</p> <p>A professora Flor diz: D, você consegue achar as outras letrinhas do seu nome. Ele acha o G e vai à procura do L. Depois, vai atrás do A e do S.</p> <p>Agora, vamos atrás das letras do TALISSON. Ele pega o TOHD e diz o nome das letras. Na hora de buscar a letra A, ele pega o Q e a professora, no lugar de fazê-lo refletir, pega a letra para o aluno. A professora diz: a gente pode guardar as letras? Ele diz: pode. A professora fala que está muito feliz por ele conhecer as letras.</p> <p>OBS: A professora Flor diz que vai para outro jogo. Como observadora, não entendo porque a professora mudou de atividade, pois o aluno estava interessado naquela atividade que ele havia escolhido (Continua a sessão).</p>

Nesse trecho, a professora Flor não estava atenta às demandas do aluno e, conseqüentemente, não relacionou seu interesse aos objetivos do trabalho. Ela evidenciou uma prática corretiva, desconsiderando o desejo apresentado pelo aluno na sessão. A professora mostrou uma concepção sobre deficiência que está enraizada pelas práticas tradicionais, a qual não visualiza potencialidades no aluno com necessidades especiais.

Nesse contexto, é contraditória a intervenção da professora Flor frente aos conhecimentos aprofundados na ação de formação, a qual trabalhou uma metodologia

que estimulava os professores a construírem sua própria prática, desviando o olhar da deficiência do aluno. Para tanto, orientou-se o estudo aprofundado dos casos, ao reconhecer possibilidades, dificuldades, interesses e habilidades que norteiam o plano de atendimento e as atividades propostas para o aluno acompanhado.

Conforme Padilha (2001) e Omote (2000), a formação dos professores em educação especial necessita determinar algumas concepções que são essenciais para compreender a deficiência, não partindo de suas características ou do fenômeno social construído sobre ela, mas desconstruindo a percepção do professor acerca do conjunto de limitações físicas, de origem orgânica, que rotulam os alunos e os impedem de desenvolverem-se autonomamente, com a mediação do professor e de outros colegas.

Esse aspecto torna evidente uma reflexão a respeito dos modelos de formação que podem “tomar como ponto de partida os conhecimentos, repertórios, valores e representações que o professor construiu ao longo de sua experiência”, tendo como referência a criação de “espaços sistemáticos de reflexão coletiva sobre a prática docente e os contextos escolares” (Rego & Mello, 2002, p. 24) e colocando em prática os conteúdos discutidos na formação. Em outras palavras, é preciso estimular a capacidade de análise do professor ao valorizar as situações pedagógicas que emergem do contexto laboral, como pressupõe Ferry (1987) no modelo de formação centrado na análise.

#### Síntese da observação – professora Flor

Foram notórios, na observação da professora Flor, momentos de tranquilidade no desenvolvimento das sessões. Ela conversava com os alunos, estimulando-os a resolverem a atividade proposta. Além disso, mostrava entusiasmo ao conduzir as sessões e as atividades, evidenciando um bom relacionamento com os alunos.

Com efeito, as barreiras no contexto da sala de atendimento eram perceptíveis devido à poluição sonora (barulhos e constantes interferências por terceiros) que vinha do meio escolar. Flor tinha consciência de que essas dificuldades interferiam na qualidade do trabalho executado.



Observamos, ainda, poucas intervenções que denotassem reflexão frente às diferentes situações presenciadas. A professora Flor preservava uma prática direcionada a atividades que desconsideravam, em sua maioria, o interesse do aluno, o que foi amplamente discutido na formação.

Inegavelmente, a professora manteve um trabalho que não partia de pistas ou atitudes que identificassem ou respondessem às necessidades específicas apresentadas pelos alunos no espaço do atendimento. Ela persistia, sobretudo, com o mesmo comportamento visualizado em diferentes sessões. Assim, iniciava, modificava e concluía a tarefa sem um envolvimento efetivo do aluno ou do grupo, que não eram questionados sobre o que gostariam de realizar.

A professora Flor acabou por intervir por meio de uma concepção tradicional sobre a pessoa com deficiência, pautada, em diferentes momentos, por uma prática corretiva. Em outra situação observada, a professora fixou-se em um comportamento que lhe chamava a atenção, o qual se tratava da orientação sexual de um determinado aluno. Nesse contexto, ela não construiu outras possibilidades de intervenção frente a esse tipo de situação pedagógica nas sessões, o que dificultou as orientações recebidas no espaço da formação.

Como foi enfatizado, a professora parecia não seguir um estudo criterioso dos casos acompanhados, mantendo contradições nos objetivos e na execução das tarefas. As atividades propostas, em sua maioria, não respondiam às habilidades apresentadas pelos alunos.

Esse contexto acabava por refutar o trabalho desenvolvido na formação, pois a professora, para atuar seguramente, deveria estruturar um plano de atendimento com objetivos claros e definidos para atuar junto dos casos acompanhados nas sessões, com as devidas adequações do contexto. Deveria, sobretudo, incentivar na sua prática o aluno a escolher a atividade a partir da sua iniciativa.

Durante o processo de observação, a professora deixou notório para a pesquisadora que mantinha dúvidas sobre a forma de intervir junto aos alunos e que não estava utilizando o plano de atendimento devido ao fato de não ter recebido orientação para fazê-lo. Por isso, seu planejamento era de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos no decorrer do trabalho.

Nesse relato, a professora esclareceu que precisava de acompanhamento para colocar em prática o trabalho de formação, pois não estava segura no seguimento do roteiro disposto pela formação. Essa situação nos fez refletir sobre as dificuldades que ainda persistem no processo de formação dos professores quando se distanciam da prática real da sala de aula, deixando um vácuo entre os conhecimentos discutidos na formação e a prática do professor na escola.

## 7.2 Observando a prática da professora Rosa

Ficou notório, na totalidade das sessões observadas da professora Rosa, que existe um *predomínio do feedback verbal* em sala, possibilitando à professora *orientações para o aluno* sobre a resolução da tarefa, o que parece responder aos objetivos do curso, como podemos ilustrar no episódio da sessão 05, Quadro 26:

*Quadro 26*  
*Observação da sessão 05*

<p>SESSÃO 05</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiência: deficiência intelectual</b></p> <p>A professora Rosa pergunta o que ele fez na aula hoje e o aluno responde que copiou na agenda. Ela continua a perguntar o que fez na última vez que veio ao atendimento e ele lembrou-se do boneco, do Rafa e da história que foi trabalhada.</p> <p>A professora Rosa pergunta o que ele quer trabalhar hoje.</p> <p>OBS: Chega uma professora que abre a porta e faz uma pergunta.</p> <p>Olha, diz a professora, nós vamos ler as gravuras destas figuras. O aluno tira uma gravura e fala: a menina da gravura está indo para a escola. A professora vai fazendo a interpretação da figura junto com o aluno (observamos uma boa mediação). A professora pergunta o que a menina está fazendo; ele diz: bom dia (vão fazendo os movimentos, diz e repete).</p> <p>Agora, tire outra figura, continua a professora: Ficha I – A menina passando perto do colega; Ficha II – Ajudando a avó a atravessar a rua. A professora Rosa pede ao aluno para pegar a atitude boa e colocar ao lado de uma ficha que tem algo bom.</p> <p>OBS: O barulho do recreio é grande, uma vez que a sala fica próxima ao pátio da escola.</p> <p>– Ficha III – Aluno empurrando o colega.</p> <p>– Ficha IV – Menino e menina brigando. A professora pede ao aluno para dar nomes aos personagens e ele faz uma associação com a sala de aula, o recreio etc. A professora Rosa pergunta ao aluno se ele acha certo aquele comportamento de empurrar e ele diz que não.</p> <p>– Ficha V – Casal dando beijo no rosto. A professora pergunta se ele quer falar daquela figura e o aluno fica calado. A professora tira a ficha e não insiste.</p> <p>– Ficha VI – Meninos brincando de carro.</p> <p>OBS: A professora não continua explorando a figura do jogo (Continua a sessão).</p>
--

Nesse registro, a professora Rosa coloca em ação conteúdos tratados na formação, quando mantém uma interlocução com o aluno, incentivando-o a interagir com o conteúdo da atividade proposta. Nessa situação, fica notória a interrupção da sessão e a professora Rosa, ao retornar, esquece que havia solicitado ao aluno para escolher a tarefa que desejava realizar.

Perante essa situação, a professora escolhe e inicia a tarefa com o aluno, interagindo a partir das indagações proferidas. O aluno é conduzido pelo trabalho da professora, não manifestando oposição ou iniciativa no decorrer da tarefa.

No contexto da formação, da qual a professora participou, estimulou-se a criação de situações favoráveis que valorizem o protagonismo do aluno, atendido através de situações significativas que mobilizam “a sua pesquisa, a sua descoberta, mas também a sua reflexão acerca dos processos e diligências que utiliza” (Altet, 1997, p. 31).

Com efeito, as *barreiras externas* à sala de atendimento foram registradas em 70% das sessões observadas. Tal situação foi abordada na ação de formação, na orientação dos professores-formandos sobre as condições que envolvem o trabalho especializado. A esse propósito, podemos ilustrar a sessão 02, Quadro 27:

*Quadro 27*  
*Observação da sessão 02*

<p>SESSÃO 02</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiência: sem diagnóstico</b></p> <p>A professora deu as boas-vindas ao aluno. Após sentarem com um jogo de figuras, a professora pediu a T. para identificar as figuras das tabelas que compõem o jogo. A professora ficou com três tabelas e o aluno com outras três, nas quais eles deviam identificar o que está faltando.</p> <p>OBS: Observa-se que a professora não explora as figuras, uma vez que observa a passividade do aluno. Os barulhos no exterior interferem na sala.</p> <p>Ao identificar a figura, a professora faz um questionamento, mas o aluno fica inerte diante da pergunta. A professora não persiste.</p> <p>OBS: O aluno fica praticamente curvado, dobrando-se numa postura de submissão ou introspecção. Observamos que a professora fica um pouco aflita com esse comportamento.</p> <p>T. mantém atenção na figura que a professora levanta e responde pegando uma figura em sua cartela.</p> <p>Quais as figuras que tem na sua cartela? Indaga a professora. O aluno separa as figuras de forma correta.</p> <p>OBS: Uma professora abre a porta ao lado e ouve-se o barulho (Continua a sessão).</p>
--

No recorte acima ilustrado, observamos que os barulhos externos interferiram de imediato no trabalho da professora Rosa. A localização da sala, próxima ao pátio da escola, deixou a situação mais vulnerável à poluição sonora que circundava esse espaço.

Ficou evidente que o aluno respondia com sonorização baixa e mantinha-se introspecto, impedindo a comunicação com a professora diante dos barulhos externos. Tal cenário acabou por interferir na produção do trabalho realizado e conseqüentemente na atenção e concentração do aluno atendido.

Outro dado observado relaciona-se com as condições da sala de atendimento da professora Rosa no espaço escolar. A direção da escola acabou por ocupar a sala da professora com outros materiais em desuso, os quais foram empilhados em um espaço reservado. Nesse sentido, a direção da escola não está preservando as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos atendidos (Batista *et al.*, 2006; Ropoli *et al.*, 2010), o que demonstra a desarticulação com os objetivos da ação de formação.

Quando passamos para o item possibilitou o *interesse do aluno* na tarefa, ficou patente que em 40% das sessões da professora Rosa há uma indagação sobre a atividade que os alunos desejam realizar, como podemos perceber no excerto da sessão 06, no Quadro 28.

*Quadro 28*  
*Observação da sessão 06*

<b>SESSÃO 06</b>
<b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)</b>
<b>Deficiência: deficiência intelectual e problemas na linguagem</b>
As alunas iniciaram a sessão com o jogo de sílabas que a professora deu, objetivando formar as seguintes palavras: RITA- <u>FOTE</u> -LAVE-VIVO- <u>PIPOLÉ</u> -DADO- <u>LITO</u> -VIDA A professora Rosa pediu para as meninas lerem as palavras com as quais se enganaram: trocaram PIPOLÉ por PICOLÉ (elas perceberam o engano por meio da pronúncia da professora). Essa correção levou a professora a chamar atenção sobre a junção dos pedacinhos (sílabas) com os quais formamos palavras. A aluna descobriu o erro em LITO, em vez de LITRO, a partir da conversa com a professora. Eles continuaram a fazer as correções. OBS: D. chegou atrasada e a professora perguntou se ela queria ou se preferia ir logo ao jogo. Não entendi porque a professora iniciou o trabalho com o jogo de sílabas. A professora pegou o jogo e as alunas guardaram as sílabas do jogo anterior. Então, a professora mostrou dois jogos e perguntou às alunas qual deles elas querem. As meninas apontaram outro que estava na prateleira. A professora disse que esse era o jogo da troca e que iria explicar como joga, organizando-o sobre a mesa. Iniciou-se o jogo e as alunas dominaram a lógica do roteiro seguido e explicado anteriormente. Ficaram concentradas no jogo, participaram e conversaram entre si sobre os acertos e enganos. A professora participou com as duas, orientando-as quando percebia equívocos. OBS: O jogo terminou conturbado em função do término da aula na escola, que interfere imediatamente na sessão da professora Rosa.



Na sessão exemplificada, a professora Rosa parece ter mobilizado conhecimentos da ação de formação ao envolver de forma interativa e descontraída as alunas na atividade que pretendia realizar. Manteve uma atitude proativa que valorizou o entrosamento das alunas com a execução e a correção da tarefa.

Morgado (2011) reforça tal situação ao privilegiar o envolvimento de todos os alunos através de atitudes e valores positivos face à diferença e à diversidade, o que comunga com a cooperação entre os pares. Com base nesses argumentos, Ainscow (2001), Moya Maya (2002), Bueno (2001) e Magalhães (2011) evidenciam a troca entre os alunos como impulsionadora da construção coletiva que sedimenta o processo de aprendizagem do grupo.

Fica patente, nessa sessão, que a professora passou para outra atividade sem discutir ou consultar o grupo. O envolvimento anterior das alunas é substituído, automaticamente, por outra atividade, com a chegada de um colega à sessão. Em outras sessões, a professora continuou mantendo a mesma atitude, ou seja, modificando a tarefa sem uma prévia avaliação do grupo.

No contexto do atendimento especializado, é fundamental dar atenção à dinâmica da sessão, o que corrobora para o professor acompanhar a evolução do trabalho com o grupo. Esse tipo de intervenção coteja o envolvimento dos alunos com a tarefa de forma interativa, possibilitando, dessa forma, a mediação, a tutoria e os diversos elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem (Altet, 2000).

A professora Rosa, em 30% das sessões observadas, deixa o aluno livre na construção da tarefa, o que beneficia sua espontaneidade e participação. Tal situação foi trabalhada na ação de formação através da identificação da *iniciativa do aluno*, procurando estimulá-lo na realização do trabalho.

Essa situação, quando ligada ao desejo do aluno, pode facilitar seu aprendizado. A professora Rosa, na sessão 04, Quadro 29, deixa o aluno realizar uma atividade de forma espontânea, como ilustrado a seguir:

<p>SESSÃO 04</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado, conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiência: síndrome de down</b></p> <p>(...) J. diz que deseja uma folha e a professora fala: que coisa boa! O que você quer escrever? Meu nome? A professora pergunta: você quer uma folha ou teu caderno? J. diz: o caderno.</p> <p>A aluna pede um lápis e começa a escrever seu nome (com rabiscos sem nexos). A professora Rosa pergunta se ela quer pintar e ela diz que quer pintar um coelho.</p> <p>OBS: J. diz à professora que a mãe vai pagar um reforço para ela. A aluna é atendida no horário da aula porque a mãe não pode trazê-la no horário contraturno.</p> <p>J. começa a cobrir seu nome espontaneamente e tenta fazer o nome novamente, só que ao contrário do outro. A aluna pega outra canetinha e ao iniciar a professora Rosa diz: isso mesmo, para começar a escrever começa daí.</p> <p>J. passa uma linha e vai escrever seu nome. Conversa sobre seus colegas enquanto escreve (Continua a sessão).</p> <p>OBS: A atividade foi interrompida porque alguém chegou e, enquanto a professora respondia a pessoa, a aluna ficou manuseando seu caderno.</p>
---

No extrato acima descrito, observamos a liberdade do aluno ao escolher a tarefa, ao contrário do que está registrado na maioria das sessões, que é o fato de a professora não manter essa conduta, direcionando o trabalho junto aos alunos. Nesse sentido, os professores devem aproveitar as ocasiões de atendimento para observar, “abertamente e sem ideias preconcebidas, a curiosidade do aluno, que vai atrás do que quer conhecer, questiona e duvida, possuído pelo desejo de chegar ao que pretende” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 14).

No contexto da ação de formação, discutiu-se a importância de criar diferentes estratégias nas sessões, estando atento a intervenções que estimulem o debate, a pesquisa, o registro (escrito e falado) e a observação, dentre um rol de atividades que potencializem a autoria e o envolvimento do aluno nesses processos pedagógicos (Ainscow, 2001; Vaughan, 2002; Moya Maya, 2002; Morgado, 2003; Echeita, 2007; Magalhães, 2008; Ropoli *et al.*, 2010, dentre outros).

Relativamente ao item *observou o comportamento do aluno*, a professora Rosa apresentou esse tipo de atenção em 30% das sessões. Tal atitude contraria o que foi discutido na ação de formação, que estimula o professor a observar o comportamento do aluno para depois procurar viabilizar respostas que objetivem modificar determinadas

condutas. Podemos apresentar um trecho da sessão 01, Quadro 30, que compreende esse contexto:

*Quadro 30*  
*Observação da sessão 01*

<p>SESSÃO 01</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta)</b></p> <p><b>Deficiências: baixa visão, problemas na linguagem e deficiência intelectual</b></p> <p>A professora Rosa pergunta como A. está, pois, segundo ela, “está com uma cara!”. A aluna demonstra muita preguiça e diz que estava dormindo. A professora se reporta ao quadro das emoções e a aluna escolhe a emoção: legal.</p> <p>A professora inicia a contação da história e vai explorando o que a aluna vê. A aluna vai falando e, de repente, diz: não sei tia, meio impaciente. A professora, calmamente, continua falando, fazendo a interpretação. A professora faz associações do tempo expresso no livro com o clima (hoje e ontem). Nossa proposta hoje, afirma a professora, é fazer um barco. A aluna diz: tia eu não sei fazer não.</p> <p>Agora que a história terminou, vamos fazer uma barquinho. A aluna continua dizendo que não sabe fazer, não sabe dobrar. A outra colega, D., só escuta e ri.</p> <p>A professora Rosa diz: o que preferem? E a aluna continua resistente e falando em tom alto que não sabe. A professora lembra para ela que já conquistou muitas coisas e que teve boa evolução no ano passado, com sucesso. Ela diz: não sei. A professora diz: você aprendeu a ler (ela sorri com a amiga).</p> <p>OBS: A aluna que reclamava muito já está mais concentrada e envolvida na tarefa, manuseando o papel (Continua a sessão).</p>
---

Nesse episódio, a professora Rosa mostra atenção à rejeição apresentada pela aluna e aproveita esse momento para manter a interlocução junto a ela. A atenção da professora possibilita reverter o comportamento demonstrado (rejeição à tarefa). Nesse caso, o estímulo à comunicação e o trabalho coletivo entre os pares foram favoráveis à superação do comportamento identificado.

Fica manifesto na ação de formação que a resposta do professor ao aluno parte, muitas vezes, das situações não previstas, por isso não existe fórmula ou receita mágica, mas, com cada grupo, é necessário descobrir o tom, a cor, o ritmo dos processos de ensino, que fazem o professor estar aberto a seguir intuições, estruturar cenários ou perceber contradições (Batista, 2008).

A professora Rosa mostrou, no decurso da sessão, abertura ao comportamento apresentado, conduzindo o trabalho e aproveitando o jogo para despertar o interesse da aluna, fazendo-a substituir o comportamento inicial. No entanto, a professora Rosa,

diante do comportamento inusitado na sala de atendimento, demonstra instabilidade em modificar ou propor nova tarefa.

A mobilização do interesse da aluna pela professora instigou sua interação com seus pares na sala, estimulando-a a participar e compartilhar saberes. Para Gomes *et al.* (2010, p. 20), o aluno como sujeito do processo de aprendizagem “contribuirá para a construção de saberes coletivos, retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado” no grupo.

No que se refere à *segurança da professora frente aos objetivos das atividades*, podemos elencar que em 20% das sessões a professora apresentou atividades com objetivos previamente estruturados frente às necessidades dos alunos.

Nesse processo, a ação de formação procurou fomentar discussões que viabilizassem ao professor relacionar os objetivos de suas atividades com segurança, tendo como referência o plano de atendimento para o aluno. Podemos ilustrar esse item com a sessão 08, Quadro 31:

*Quadro 31*  
*Observação da sessão 08*

SESSÃO 08
<p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado e conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiência: deficiência intelectual e problemas na linguagem</b></p> <p>O aluno chega e pede o jogo resta 1, mas a outra aluna, A., não quer jogá-lo com I. e fica olhando. A professora pede aos alunos para esperarem D. chegar.</p> <p>A professora pergunta se A. quer um livro enquanto a colega chega A. diz que está com preguiça.</p> <p>A professora pergunta ao colega I. por que ficaram oito peças e lembra que na próxima vez ele deve deixar menos peças.</p> <p>OBS: A professora não orientou o aluno.</p> <p>Enquanto isso, A. resolve pegar o jogo tangran e começa a montá-lo (montagem de peças para formar um quadrado), mas a aluna não tem paciência e desiste logo. A professora pede para ter mais calma e ela vai tentando.</p> <p>A professora diz aos alunos que vai começar o jogo, trazendo um jogo da rima (mesmo o outro aluno não chegando), e começam a montar a palavra BALA, que rima com MALA.</p> <p>A professora pede aos alunos que façam os pares primeiro. Ex: BISCOITO – OITO.</p> <p>OBS: Chega a aluna que estes esperavam e a professora começa a explicar o jogo.</p> <p>A professora diz que ao falar a palavra eles devem dizer se rima ou não.</p> <p>CARRO/JARRO; BOLA/COLA; TOURO/BEBEDOURO; PAPEL/ANEL; MÃO/PÃO; PATO/RATO; PANELA/JAELA; CADEIRA/GELADEIRA; CORRENTE/PETE e LADRÃO/ÃO. Os alunos acertam e riem quando combinam as palavras.</p> <p>OBS: A professora não reflete sobre as letras que ficam iguais na rima, pois o aluno diz que papel rima com pato, mas não há uma discussão sobre esta relação. Nos parece que a professora não apresenta clareza sobre essa atividade.</p> <p>A professora diz que agora são palavras que rimam com ÂO, lembrando da sonorização da letra. Ex: PÃO-CÃO-LADRÃO-MÃO.</p>



Qual a palavra que combina mais? Decidam.  
A professora pergunta como se diz ao juntar o A e o O = ÆO e pede para eles repetirem o som.  
A. distribui as cartas novamente e através do 0 ou 1 vão ver quem começa primeiro.  
OBS: A organização das cartas na mesa é desorganizada e os alunos estão dispersos para a realização da atividade, mas continuam a interagir entre eles (Continua a sessão).

No decorrer dessa sessão, fica patente que a professora propõe a atividade, mas não fica evidenciada sua intenção em responder a necessidade do aluno. A proposição de tarefas descontextualizadas, sem objetivos claramente definidos, demonstra que o trabalho dessa sessão ficou aquém das mudanças propostas pela formação.

Concordamos com Lopes (2007) que a formação é um ato complexo que exige experiência e especialização. No caso do trabalho especializado, as metodologias, as técnicas e o tipo de relação estabelecido com esse aluno com deficiência requerem, sobretudo, uma formação específica, que não decorre somente da boa vontade dos professores, mas de um estudo definido de cada caso para, assim, traçar atividades com objetivos previamente determinado.

Essa retórica exige uma formação sólida, em que a ação docente seja indissociável de uma prática avaliativa e investigativa de sua realidade. Para Armiais Sánches, Martínez Abellán e Escarbajal Frutos (2011, p. 141), o apoio dos profissionais especializados requer “o questionamento, a procura conjunta de soluções, o diálogo e a confrontação positiva”, que eles denominam de apoio crítico.

No que concerne à *identificação das habilidades* do aluno, observamos em 10% das sessões esse tipo de intervenção. Dentre os objetivos discutidos na formação, os professores devem levar em consideração as habilidades do aluno, como podemos perceber na sessão 07, Quadro 32, abaixo exemplificada:

*Quadro 32*  
*Observação da sessão 07*

<b>SESSÃO 07</b>
<b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado, conclusão da tarefa)</b>
<b>Deficiência: sem diagnóstico</b>
A professora Rosa iniciou a sessão perguntando o que o aluno fez na última sessão e este expressou-se com voz baixa, postura contraída e curvada. Ele diz que eles trabalharam sobre lenda urbana. A professora lembra que o tema se tratava de acontecimentos do cotidiano na vida das pessoas, que poderiam ser verdades ou mentiras. A professora descobriu um tema que

fazia T. se expressar mais. Este lembrou dos zumbis e a professora preparou uma casinha com fantoches. T. foi lá para trás e começou a mexer com o fantoche.

OBS: A porta aberta e o barulho de vozes dificultavam o trabalho. A casinha do fantoche estava posicionada quase em frente à porta de entrada, o que acabava por expor o aluno. A professora comenta que ontem T. estava bem expressivo.

T. começa a mexer no boneco e o batiza de Pedro. Ao apresentar o boneco, este mantém ainda uma sonorização baixa e nós nos esforçamos para ouvi-lo.

OBS: Chega uma pessoa na porta para fazer uma pergunta.

T. pega outro boneco, que chama de Rafa, e a professora Rosa começa a conversar com o boneco, mas o aluno responde baixo. A professora começa a interagir, perguntando as coisas e repetindo aquilo que T. responde baixinho. T. fala do pirata e a professora vai perguntando: o que ele faz? Como é o lugar onde ele vive? T. já fala mais alto e responde à professora, mas sua história expressa medos. A professora pede para ele gritar tal como Lucas, que estava na história, gritava. Ele grita baixo e a professora pede para ser mais alto. Ele grita baixinho, mas expressa algum som.

OBS: Esses momentos em que o aluno avança em conquistas que até então não eram perceptíveis devem ser estimulados. Não podemos expor o aluno, mas precisamos ser maleáveis em situações em que este começa a mostrar ganhos (Continua a sessão).

Nesse trecho da sessão, vimos uma maior participação do aluno, que interagiu pouco na sala. A professora conseguiu integrá-lo nas atividades depois de perceber sua curiosidade. Notamos uma mudança considerável na prática da professora, nessa sessão, ao possibilitar a interação do aluno com o lúdico por meio do seu envolvimento com a tarefa.

Contudo, fica notório na prática, na maioria das aulas observadas, que a professora Rosa acaba por propor atividades que não correspondem ao desejo do aluno. Diante desse cenário, consideramos que uma formação sólida do professor requer uma intervenção pedagógica que mobiliza interesses, habilidades e aguça curiosidades dos alunos na prática.

Como salientam Ropoli *et al.* (2010), o professor, ao identificar certos interesses do aluno, reconhecerá também suas habilidades e, a partir delas, traçará o seu plano de atendimento através da produção de materiais, promovendo a participação do aluno na realização das atividades. O plano, portanto, “deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada aluno deve ser atendido em suas particularidades” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 26).

Na ação de formação, o professor foi despertado a *identificar as necessidades específicas* do aluno. Em 10% das sessões observadas, podemos registrar esse tipo de ação na prática da professora.

Na sessão 03, Quadro 33, a professora Rosa mostrou instabilidade ao intervir junto ao aluno com conduta introspectiva, como podemos exemplificar a seguir:

*Quadro 33*  
*Observação da sessão 03*

<p>SESSÃO 03</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado, conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiência: sem diagnóstico</b></p> <p>Ao chegar na sala, a professora Rosa levou o aluno para a frente do espelho e pediu para ele mudar as suas feições faciais (alegre, surpresa, triste). O aluno continuava com o olhar baixo, sem expressão facial.</p> <p>OBS: O aluno estava, naquele momento, sendo colocado diante de sua limitação (timidez, introspecção etc.). Olhava para baixo e mantinha a cabeça baixa sem nenhuma reação.</p> <p>A professora Rosa começou a perguntar coisas sobre sua casa e ele apenas balançava a cabeça.</p> <p>A professora Rosa perguntou sobre a última sessão e T. não respondeu. Ela pediu para T. levantar a cabeça e conhecer o Rafa (boneco). A professora pediu ao aluno para olhar a postura do Rafa e pediu para escolher um jogo para brincar. T. falava baixo e a professora disse: não estou ouvindo. A professora perguntou se ele queria ler um livro e este disse que não. Ele não escolheu nenhum jogo que havia na caixa lúdica. A professora foi pegar outro jogo que estava no armário para que o aluno apontasse se queria brincar com ele. Era o Jogo dos quartetos: baralho. Ela explica como joga, mas T. continua com a postura introspectiva (Continua a sessão).</p>
--

Tendo como parâmetro os conhecimentos discutidos na ação de formação, a professora Rosa não percebeu o interesse do aluno na sessão exemplificada, o qual apresentava um comportamento passivo e introspectivo. Acabamos por observar uma sequência de solicitações que não colaboraram para a participação do aluno na tarefa.

É importante frisar que, no contexto da formação docente, o trabalho de identificar as principais necessidades do aluno, possivelmente, conduzirá o professor a evitar trabalhar com ensaios e erros que acabam por consolidar a rejeição do aluno à tarefa proposta. As diferenças entre alunos, interesses, conhecimentos, habilidades ou impedimentos podem funcionar como recursos de apoio à aprendizagem no planejamento do professor (Moya Maya, 2002; Batista *et al.*, 2006; Ropoli *et al.*, 2010; Magalhães, 2011).

O professor que atua na prática do atendimento especializado deve “centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a

aprendizagem desse aluno” (Gomes *et al.*, 2010, p. 11), aspecto não observado nessa sessão.

Pudemos deprender, em 10% das sessões observadas, que a professora Rosa não seguia um *plano de atendimento* para cada caso acompanhado, visando criar situações pedagógicas de acordo com as necessidades ou os comportamentos apresentados pelos alunos. Tal situação presume que a professora não realizou um *estudo de caso* minucioso que percebesse o aluno diante de vários contextos, como foi abordado pela ação de formação.

Levando em consideração os objetivos da formação, ficou indicado que a professora Rosa não realizou um estudo de caso criterioso dos alunos que acompanhava para que, assim, construísse um plano de atendimento que respondesse às necessidades apresentadas. Ilustramos o exposto em parte da sessão 09, Quadro 34, relatada abaixo:

*Quadro 34*  
*Observação da sessão 09*

<p>SESSÃO 09</p> <p><b>Estrutura da sessão (tarefa proposta, material utilizado, conclusão da tarefa)</b></p> <p><b>Deficiência: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade</b></p> <p>A professora Rosa começa a manusear o fantoche com o aluno. Ele fica mexendo. Ele solicita o relógio e o pega. A professora pergunta o que ele deseja na sala e pede para que ele vá pegar. O aluno continua mexendo no relógio.</p> <p>A professora Rosa diz: tá pronto? Precisa de mais alguma coisa? O aluno pega no ábaco (jogo matemático) e fica mexendo desordenadamente. A professora lembra que T. (outro aluno presente no atendimento) contará uma história quando chegar e que F. também contará a sua história. F. fica mexendo em tubos de linha agora. A professora observa que o aluno está manuseando os tubos lá na casinha dos fantoches e diz: pronto, está tudo arrumado? O aluno diz para ela que os tubos são câmeras.</p> <p>Ele pega um fantoche, põe na cabeça do boneco na janela e inicia um diálogo com o boneco, que se chama Fernando.</p> <p>A professora Rosa pede para ele contar a história e ele vai contando, incluindo a Maria chorona. Ele pega outro boneco e, sem querer, derruba todos os tubos.</p> <p>Ele pega os dois bonecos, fica mexendo neles e diz: oi. A professora pergunta: o que está acontecendo atrás da casa?</p> <p>O aluno não conta a história, pega os tubos e os bonecos, coloca no canto e diz: acabou a história; e fecha a casa.</p> <p>OBS: Nesse momento de total fuga do aluno, a professora fica desconcertada e observa o manuseio livre do aluno com os objetos (Continua a sessão).</p>
---

Nessa aula, o aluno manifestava muita resistência à atividade proposta pela professora. Por outro lado, fica notória uma dificuldade da professora de interagir com o aluno. Não ficou evidente que a professora estudou esse caso para estruturar um plano de atendimento coerente aos desejos ou outros tipos de pistas que ajudassem a manter uma interlocução com esse aluno.

A professora Rosa acompanhava as sessões com um modelo de plano já utilizado. Ela relatou que estava mais segura com aquele tipo de sequência apresentado no modelo. Esse modelo trazia a atividade com os respectivos objetivos.

Na ação de formação, discutiu-se sobre as diferentes pistas oferecidas pelos alunos, a partir das quais pode ser observada uma variabilidade de formas de aprendizagem, com diferentes ritmos e interesses diversos, o que levanta a possibilidade de o professor identificar respostas na maneira como o aluno lida com os diferentes objetos na sala de atendimento, sendo capaz de responder e sinalizar formas diferenciadas de intervir (Ainscow, 2001; Vaughan, 2002; Moya Maya, 2002; Morgado, 2003).

#### Síntese da Observação – Professora Rosa

Na observação da prática da professora Rosa, notamos atitudes assertivas no modo de conversar com os alunos. Demos atenção ao comportamento apresentado pela professora e, sobretudo, ao interesse do aluno, de acordo com a forma como interagiu com as atividades propostas.

As barreiras observadas na sala de atendimento dificultaram a ação da professora, no decurso do trabalho, devido às interferências externas que ocorriam nesse ambiente. Ela tinha consciência das dificuldades que intervinham na realização da atividade junto ao aluno.

A professora Rosa apresentava vulnerabilidade diante das respostas inusitadas dos alunos em algumas sessões. Tal conduta acabava por fazê-la propor outra atividade ou ficar observando a conduta (introspecção ou agitação) do aluno em face do trabalho desenvolvido. Assim procurava direcionar as atividades, o que inibia, em muitas ocasiões, a iniciativa do aluno. Em outras situações, procurava estimular a interação do

grupo, havendo uma maior comunicação dos alunos entre si na realização de novas tarefas.

Em poucas situações, a professora identificou as habilidades dos alunos, para que assim tivesse elementos para responder às necessidades apresentadas. No contexto das sessões observadas, Rosa apresentava a atividade e logo a seguir a modificava em função do desinteresse observado ou por sua livre escolha. Em outras ocasiões, não explorava a atividade de forma que o aluno ou o grupo compreendesse o objetivo que intencionava alcançar.

Sua intervenção apresentava-se, em muitas situações, dominada pela resposta do aluno à tarefa que a professora lançava. Quando este se envolvia, a professora conduzia o trabalho conversando e direcionando a sessão. Ao ocorrer a situação inversa, caso o aluno se desconectasse da atividade ou do contexto, a professora não conseguia despertar seu interesse para descobrir o que lhe apetecia naquele momento.

A professora Rosa apresentava inconstância ao estudar os casos observados, devido à falta de sintonia entre os objetivos propostos nas atividades e o trabalho executado com os alunos atendidos. Parece que a professora não realizava um estudo minucioso dos casos para a construção do plano de atendimento, o que foi evidenciado pela fragilidade na proposição de determinadas atividades pouco atrativas e previamente direcionadas nas sessões observadas no momento do estudo.

A professora esclareceu para a observadora que não mantinha segurança na realização do estudo de caso e, conseqüentemente, na construção do plano de atendimento. Entretanto, mesmo assim, seguia um modelo de plano antigo, pois se sentia mais segura para realizá-lo e colocá-lo em prática.

Acreditamos que a postura investigativa e reflexiva discutida no espaço da formação não foi percebida na prática da professora Rosa. Observamos dificuldades em aproximar os problemas reais da sala de atendimento com saberes teóricos e práticos da formação que viessem a nutrir a curiosidade prática da professora.

### 7.3 Síntese comparativa das práticas observadas

As professoras Flor e Rosa, ao proporem as atividades durante o processo de observação, interagiam com os alunos, conversando e respondendo perguntas, o que possibilitava variadas orientações ao longo do trabalho, objetivando a resolução da tarefa.

Em ambas as salas de atendimento, foram registradas barreiras externas ao ambiente através de ruídos, barulhos e conversas, as quais evidenciavam as dificuldades inerentes aos espaços em que se localizavam as salas das professoras.

Foi verificado que Flor e Rosa traziam as atividades estruturadas, objetivando trabalhar com o aluno. Em outras ocasiões, solicitavam a escolha de uma atividade lúdica que, logo a seguir, era integrada à atividade que intencionavam pôr em prática. Essa situação resultava no direcionamento, na mudança e na conclusão das atividades de forma que o aluno pouco decidia. Nesse sentido, registramos alguns momentos com situações que revelavam o interesse e a iniciativa dos alunos. As professoras não criavam condições para que o aluno se expressasse livremente ou de forma espontânea. Essa prática estava condicionada às respostas que os alunos apresentavam em diferentes situações propostas. Ou seja, se observassem envolvimento, as professoras continuavam com as tarefas e pediam atenção do grupo. Em outros momentos, modificavam essas tarefas por outras propostas, pois percebiam que os alunos não estavam interessados, o que deixa evidente que os objetivos dessas atividades eram pouco precisos.

Quanto à identificação de habilidades no contexto das sessões, as professoras iam descobrindo situações que indicavam que o aluno estava mais ou menos implicado naquela atividade. A professora Flor conseguiu, em uma situação, reconhecer a habilidade do aluno e, dessa forma, a sessão foi conduzida respondendo ao desejo apresentado. Já a professora Rosa, após observar o seu comportamento e a sua atitude, conseguiu envolver o aluno com a tarefa. A professora o estimulou a participar da atividade e a manter um diálogo. Ou seja, as professoras tiveram atenção ao comportamento dos alunos criando novas possibilidades para a aula.

Ficou notório em outras situações que não havia uma exploração mais criteriosa dos assuntos abordados, o que impedia perceber detalhadamente as preferências dos alunos diante do tema referido.

A professora Flor manifestou uma atitude mais corretiva em face de diferentes situações. A intervenção tradicional do atendimento do aluno com deficiência levou a professora a não permitir que ele interagisse com um jogo que ela considerava que não tinha competência para utilizar. Em outra situação, a professora fixou-se no tema orientação sexual, o que promoveu a ruptura entre a necessidade do aluno e a proposta da professora, como referido anteriormente.

Em contrapartida, a professora Rosa, apesar de estar atenta ao comportamento dos alunos, evidenciou nas atividades escolhidas dificuldades de responder às necessidades apresentadas, o que significou colocar o aluno em situações que o inibia por não investigar minuciosamente a sua conduta nas atividades propostas.

Nesse ínterim, ambas as professoras manifestaram a falta de um estudo dos casos acompanhados durante o período de observação, o que delatou a ausência de um plano de atendimento com objetivos a serem almejados. Nesse âmbito, a professora Flor descrevia em um caderno o que considerava interessante realizar com aquele aluno diante de suas intenções, enquanto que a professora Rosa seguia um modelo de plano antigo, mas que mostrava segurança em colocar em prática.

Ficaram patentes dúvidas de ambas as professoras frente ao trabalho desenvolvido na formação, o que dificultava a elaboração de um estudo mais criterioso sobre os alunos atendidos e, conseqüentemente, a realização de uma prática voltada para os conhecimentos abordados e discutidos na formação.

Com efeito, as professoras Flor e Rosa mostraram uma desarticulação, na maioria das sessões observadas, com os objetivos estudados na ação de formação e, sobretudo, com as situações reais que fazem parte do trabalho das duas professoras.



## CAPÍTULO 8 – Resultados dos incidentes críticos de Flor e Rosa

No presente capítulo, vamos proceder à apresentação e à interpretação dos dados obtidos a partir da recolha dos incidentes críticos. Recordamos que tínhamos pedido às duas professoras, que designamos de Flor e Rosa, que nos relatassem incidentes que elas considerassem críticos relativamente a situações vividas em sessões de atendimento especializado.

Como dissemos anteriormente, pretendíamos aceder a formas mais analíticas do juízo das professoras, manifestadas pós-formação, para podermos fazer uma aproximação entre a sua prática e os objetivos que constituíram a ação de formação que tinham frequentado. Relembramos, ainda, que o pedido incluía o preenchimento de uma ficha que apresentamos e fundamentamos anteriormente e que solicitava às professoras que selecionassem e descrevessem incidentes críticos que estas tenham vivido nas sessões de atendimento.

Pretendemos, ainda, ampliar, com novos elementos de reflexão e apreciação, a apresentação dos incidentes críticos a partir do referencial teórico que embasa nosso estudo.

### 8.1 Apresentação comparativa dos incidentes de Flor e Rosa

Recolhidos aleatoriamente os vinte e cinco incidentes críticos relatados por cada professora, procedemos à análise de conteúdo respectiva, que orienta a apresentação que iremos fazer e que se materializou em seis áreas de sentido, a saber:

- situações consideradas incidentes críticos;
- intervenientes referidos nos incidentes críticos;
- razões justificadas de incidentes críticos;
- motivos para considerarem significativos os incidentes críticos;
- causas apontadas para os incidentes críticos;
- eventuais contributos da ação de formação para as situações.

Optamos por apresentar comparativamente os dados resultantes da análise dos incidentes críticos, descritos pelas duas professoras, em forma de quadros para facilitar essa comparação. Apenas em um caso não o podemos fazer, uma vez que somente a professora Flor trouxe situações a respeito da concepção sobre deficiência.

#### - SITUAÇÕES CONSIDERADAS INCIDENTES CRÍTICOS

Será explicitada a seguir a primeira área de sentido referida pelas professoras, que trata das situações consideradas incidentes. Nesse âmbito, a análise dos incidentes recolhidos permitiu-nos identificar mais cinco subcategorias, que abrangem:

- tipologia das deficiências referidas;
- comportamentos observados;
- processos de ensino nas sessões;
- situações de aprendizagem relatadas;
- concepção sobre deficiência.

Vejamos no Quadro 35 os dados que obtivemos:

*Quadro 35*  
*Situações consideradas incidentes críticos*

##### *Tipologia das deficiências referidas*

<b>Flor</b>	UR	%	<b>Rosa</b>	UR	%.
Deficiência intelectual	14	56%	Deficiência intelectual	20	80%
Autismo	10	40%	Autismo	04	16%
Baixa visão	01	4%	Baixa visão	01	4%
Total	25	100	Total	25	100

##### *Comportamentos observados*

<b>Flor</b>	UR	%.	<b>Rosa</b>	UR	%.
Com interação e aprendizagem	15	60 %	Com interação e aprendizagem	13	52%
Com atos agressivos e medo dos alunos	06	24 %	Com atos agressivos e medo dos alunos	12	48%
Orientação sexual do aluno	04	16 %			
Total	25	100		25	100

##### *Processos de ensino nas sessões*

<b>Flor</b>	UR	%	<b>Rosa</b>	UR	%
Com a mediação da professora	17	68%	Mediação da professora	17	68%
Atitude e resposta inadequada do aluno à sessão	05	20%	Atitude e resposta inadequada do aluno à sessão	08	32%
Atividades pouco atrativas para o envolvimento do aluno	03	12%			
Total	25	100		25	100

*Situações de aprendizagem relatadas*

<b>Flor</b>	UR	%	<b>Rosa</b>	UR	%
Iniciativa do aluno ao escolher a tarefa	11	39,3%	Interesse do aluno pela atividade proposta	10	40%
Interesse do aluno pela atividade proposta	11	39,3%	Desestruturou o trabalho na sessão	09	36%
Desestruturou o trabalho na sessão	06	21,4%	Iniciativa do aluno ao escolher a tarefa	07	24%
Total	28	100	Total	25	100

*Concepção sobre deficiência*

<b>Flor</b>	UR	%
Equívocos conceituais sobre as habilidades do aluno autista	07	28%
Ao focar-se na dificuldade ou característica do aluno	04	16%
Total	11	100

*Tipologia das deficiências referidas*

Como se pode observar, na *tipologia das deficiências*, para ambas as professoras, a deficiência intelectual é a mais referida e a baixa visão a que ocupa um lugar menor nas situações descritas. O autismo emerge na análise de ambos os relatos, ainda que com diferente incidência quantitativa.

Na ação de formação, o autismo foi a única deficiência não abordada enquanto temática nos módulos desenvolvidos, o que parece ser uma deficiência presente no espaço das salas de atendimento das professoras Flor e Rosa.

*Comportamentos observados*

Quanto ao quadro que aborda os *comportamentos observados*, constatamos que as situações *com interação e aprendizagem* são as mais referidas, seguidas das que envolvem comportamentos *com atos agressivos e medo dos alunos*. Por último, é referendado somente pela professora Flor o item que trata da orientação sexual do aluno.

A Tabela A, com excertos das professoras, ilustra o que Flor e Rosa explicitaram sobre interação e aprendizagem:

*Tabela A*

Incidente crítico n. 07	Incidente crítico n. 14
Professora Flor	Professora Rosa
(...) verbalizava o tempo inteiro que fora abandonada pela mãe (a qual a brutalizava e era drogada) e que o avô paterno não gostava dela, sendo a mesma indesejada pelos familiares. Neste dia, porém, a criança foca sua atenção sobre fotos de modelos e comenta achar muito bonitas as roupas que elas vestem. Percebo que ela se concentra naquele assunto e fica mais calma, permanecendo mais absorta. Proponho a ela um trabalho de pesquisa sobre os tipos de vestimentas. Ela aceita prontamente e diz que vai ser estilista. Então, vai até a caixa da surpresa e pega as bonecas Barbie, dizendo que daquele dia em diante faria das bonecas suas modelos e que seria no futuro uma grande estilista.	(...) várias tentativas tinham sido realizadas em outras sessões e a aluna não conseguia trabalhar em grupo, se isolava e não participava das interações. A professora começou a explicar a regra do jogo UNO para o grupo, a aluna se isolou, mas estava prestando atenção às explicações. Em seguida disse: Tia eu quero jogar. A professora pediu para ela embaralhar as cartas e dividir para os quatro participantes. A aluna atendeu ao pedido e jogou com entusiasmo.

Esses excertos descritos pelas professoras Flor e Rosa denotam que foi dispensada atenção às habilidades e aos interesses dos alunos nesses incidentes. Esse conteúdo foi abordado na ação de formação no que tange ao processo de intervenção do professor de educação especial, tendo como referência os objetivos do atendimento especializado.

De acordo com a proposta do curso, o professor especializado necessita preservar e estimular a espontaneidade do aluno, para que assim identifique seus desejos. A professora Flor, ao descrever esse caso, manteve atenção ao que a aluna verbalizava e a professora Rosa permitiu que a aluna, de forma espontânea, participasse da atividade.

Nesses incidentes, as professoras perceberam mudanças nas atitudes e nos comportamentos dos alunos, a partir da forma como foi trabalhada a situação. Como assevera González Gil (2009), a atenção e assertividade aos interesses e desejos manifestos pelos alunos possibilitarão um maior envolvimento com a tarefa.

Por esse motivo, o professor poderá partir de atividades que utilizem jogos ou brincadeiras que dinamizem a sessão. Esse tipo de intervenção preserva a espontaneidade do grupo, visando à autonomia e à valorização das habilidades e potencialidades, aspectos valorizados na formação.

Outro aspecto ressaltado nos incidentes se relaciona com atos agressivos e medos dos alunos, apresentados nas situações descritas. Esse comportamento parece chamar a atenção das professoras, por interferir no planejamento e na organização das sessões para o atendimento, como podemos exemplificar abaixo:

*Tabela B*

Incidente crítico n. 03	Incidente crítico n. 02
Professora Flor	Professora Rosa
Era o primeiro dia de aula na sala do AEE e a criança estava acompanhada da mãe. O aluno não se desconectava da mãe e não permitia minha aproximação. Entrou na sala e foi de imediato explorando o ambiente e os objetos de maneira desorganizada e frenética, derrubando e jogando o que podia estar ao seu alcance. Ele senta e começa a manipular a boneca, o que faz com que eu sente-me ao seu lado e fique a tentar entrar no contexto. Nesse momento a mãe tenta esgueirar-se e sair da sala. O aluno se agita, desespera-se e me dá um tapa, tentando levantar-se para alcançar a mãe.	Estávamos em uma sessão em que a aluna tinha escolhido, entre as atividades programadas, trabalhar com o jogo de memória. Ela estava ganhando e quando a professora fez seu primeiro par de cartas, foi surpreendida pela aluna, que segurou no seu pescoço com muita força e quase não solta.

Parece-nos evidente, nesses excertos, que as professoras selecionaram tais incidentes porque foram surpreendidas por atitudes inesperadas no momento da atividade. Essas situações são enunciadas na formação como desafios do professor na prática pedagógica. Por isso, deve-se estar atento às atitudes e às reações dos alunos ao estudar os casos, levantando hipóteses sobre seu comportamento e aprendizagem em diferentes contextos. Com isso, o professor traçará objetivos que vislumbrem nortear o planejamento das sessões.

Segundo Paasche, Gorril e Strom (2010, p. 53), os professores no espaço do atendimento devem dar atenção à conduta do aluno e às variáveis do contexto, que podem influenciar seu comportamento, pois o aluno pode agir “sem pensar, podendo, muitas vezes, exagerar, quase não reagir ou não estar consciente das possíveis consequências dos seus atos”.

O item que trata da orientação sexual do aluno, abordado pela professora Flor, parece-nos estar diretamente relacionado com a identificação de determinadas preferências apresentadas em sala, como ilustrado a seguir:

*Tabela C*

Incidente crítico n. 05
Professora Flor
O aluno dirige-se para a caixa surpresa (uma caixa onde coloco variados brinquedos, com simbolismo masculino e feminino). Ele explora a caixa e escolhe sem vacilar todas as bonecas Barbie que encontra. Então, inicia um brincar espontâneo, no qual visivelmente torna-se um companheiro de brincadeira das bonecas. O aluno sem nenhum constrangimento compara-se às bonecas, no que diz respeito à feminilidade e diz ADORAR brincar com elas. A criança descarta todos os outros brinquedos, mesmo aqueles que podem entrar no contexto do jogo de forma coadjuvante, focando-se apenas nas bonecas e nos papéis sexuais femininos!

É importante frisar, diante desse exemplo, que o atendimento especializado trata das necessidades apresentadas pelos alunos. Por isso, esse incidente, descrito pela professora, contrapõe-se ao trabalho discutido na formação.

Nesse contexto, o curso revelou novas concepções não visualizadas nessa situação, sobre o trabalho do professor de educação especial, que potencializassem a aprendizagem do aluno. A professora Flor, nessa situação, não estruturou objetivos acerca da forma de conduzir a sessão com o aluno. Dessa forma, consideramos que a atuação da professora pairou sobre o tipo de comportamento apresentado.

Segundo Armaiz Sánchez *et al.* (2011, p. 141), o apoio especializado tem que se “interessar pela desconstrução de qualquer prática em curso, tanto nas suas concepções éticas, como políticas, pedagógicas etc.”, que venha a cristalizar a deficiência do aluno ou outro tipo de conduta. Tal abordagem nos evidencia que o professor não pode tipificar comportamentos baseado na deficiência, aspecto considerado na formação.

### *Processos de ensino nas sessões*

No quadro seguinte, que trata dos processos de ensino nas sessões, observamos uma maior incidência no item *com a mediação da professora*, sendo seguido por *atitude e resposta inadequada do aluno à sessão*. Por último, encontramos com menos frequência *atividades pouco atrativas para o aluno*.

Vamos ilustrar o item que se relaciona com a mediação da professora nos trechos a seguir:

*Tabela D*

Incidente crítico n. 16	Incidente crítico n. 04
Professora Flor	Professora Rosa
Ela pegou uma boneca, mas não iniciou nenhum brincar espontâneo. Então lhe apresentei um pente e um espelho, pedi a boneca e comecei a penteá-la. A aluna sorriu, olhando bem em meus olhos, parecendo entender o jogo, e começou a pentear todas as bonecas que estavam próximas, sempre buscando a referência do meu olhar. Continuei explorando os brinquedos e observando as reações da aluna. Peguei um bebê (do tamanho de uma criança recém-nascida), coloquei nos meus braços e cantei uma música de ninar (dorme nenê...). A criança imediatamente lançou os braços em minha direção, tentando pegar a boneca.	A aluna entrou na sala e não quis saber do jogo, simplesmente pegou um boneco que estava exposto na sala e começou a interagir com ele: Oi bonequinho, a mamãe vai cuidar, quer comer? Colocava o dedo na boca do boneco como se fosse a mamadeira. Abraçava-o, beijava-o, às vezes pegava no pescoço e ficava jogando para cima e batendo no chão. A professora ficou observando, depois começou a fazer perguntas sobre o boneco e passou a brincar com a criança.

Nos relatos exemplificados, as professoras conseguiram estabelecer uma interlocução com os alunos através da resposta positiva obtida no desenvolvimento do trabalho. Essa atenção do professor à situação foi apreciada na formação a partir do processo de interação entre professor, aluno e atividade, que se estabelecerá, inicialmente, pelo interesse apresentado na sessão.

Na formação dos professores, estimula-se, como afirma Fortes Ramirez (1994), o suporte à linguagem simbólica manifesta pelos alunos ao utilizar o brinquedo. Essas situações são consideradas didáticas quando observadas atentamente pelo professor, o

que acaba por gerir uma intervenção adequada diante das pistas evocadas por cada aluno.

Logo a seguir, observamos a atitude e a resposta inadequada do aluno à sessão em 53% dos relatos descritos pelas professoras. Apresentaremos a seguir trechos que exemplificam esse item:

*Tabela E*

Incidente crítico n. 10	Incidente crítico n. 15
Professora Flor	Professora Rosa
A outra aluna a convida para brincar e ela aceita. Fico observando sua ação e comportamento com o contexto de brincadeira criado pela outra colega. A aluna aparentemente não entende a brincadeira, não conseguindo compartilhar do significado, apesar de estar interessada e tentar. Ela começa a chorar muito e zangar-se, desorganizando a proposta do jogo simbólico. Sua ação ineficiente e frustrada sobre a proposta de jogo culmina com certa agressividade, pois a criança tenta tomar os brinquedos.	(...) a mesa estava exposta com um quebra-cabeça em cubos coloridos e um jogo de figura fundo em relevo branco com preto, a aluna olhou para a mesa e disse: Tia, eu não vou fazer nada, eu quero ir embora, eu não quero ficar aqui. A professora ficou sem jeito e fez várias tentativas de seduzir a aluna, conversando sobre a importância do atendimento, tentando manter um diálogo, mas não conseguiu.

Esses trechos contrapõem-se ao trabalho focado na ação de formação, que orientou os professores a estarem atentos às atitudes de negação, rejeição ou recusa que podem compor o cenário do atendimento. Nesse contexto, as professoras Flor e Rosa foram chamadas a atenção diante da conduta de agressividade e recusa dos alunos nas sessões descritas, o que provocou a desestruturação do trabalho na sala de atendimento.

A intervenção, segundo a formação, tem como referência um plano de atendimento adequado que responda às necessidades dos alunos. Muitas vezes, uma atividade de rechaço pode proporcionar reflexões sobre a prática desenvolvida na sessão, abrindo espaço para que o professor mapeie as diferentes condutas para superar os obstáculos e redimensionar seus objetivos.

O professor, nessa circunstância, como bem salienta Sá Chaves (1997), deve estar imbuído de um saber pensar estimulante e desafiador, diante das situações desestruturantes ou de imprevisibilidade da ação educativa, o que despertará “sua razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva”, que propicia sua



autonomia e autodeterminação (Libâneo, 2005, p. 76) para mudanças de objetivos e propostas.

Foram identificados alguns incidentes que versavam sobre atividades pouco atrativas para o envolvimento do aluno. Podemos ilustrar esse item com o incidente 12, da professora Flor, a seguir:

*Tabela F*

Incidente crítico n. 12
Professora Flor
Pergunto-lhe se está tudo bem e ela (mãe) me relata que estava triste, pois o aluno na noite anterior havia ido a um aniversário e não se comportara bem, pois estava aterrorizado com os balões. A mãe diz que a criança ficou apavorada, chorou muito e a forçou a ir embora, pois estava lhe causando embaraços diante dos outros. Começo a aula, converso com a criança e início um jogo, brincando com os brinquedos da caixa da surpresa. Então, introduzo dois balões na brincadeira, pedindo a ajuda da criança para enchê-los. O aluno pega um dos balões e tenta encher. Começo a encher o meu balão, ficando visível o medo da criança à medida que ele aumenta de tamanho. O aluno se retrai e se recusa a continuar no jogo.

Nessa situação, parece-nos que a professora Flor não conseguiu mobilizar os conhecimentos discutidos na formação. Fica patente no estudo proposto no curso que o professor especializado partirá de situações prazerosas que estimulem o aluno a envolver-se. Nesse caso, a professora tocou em uma questão delicada, que é intervir com um objeto que para aquele aluno tinha significado negativo. Ou seja, o objeto não tinha relevância para o aluno.

Dessa forma, o professor deve considerar a forma como o aluno se relaciona com a atividade. “Se esse aluno se percebe como sujeito da aprendizagem, capaz de contribuir ativamente com a construção de saberes no interior de seu grupo, ele certamente terá uma motivação maior” no momento que o professor mobiliza seus interesses (Gomes *et al.*, 2010, p. 14). Caso contrário, será minado qualquer tipo de iniciativa diante da falta de observação do professor frente à linguagem não verbal do aluno atendido.

#### *Situações de aprendizagem relatadas*

Como observado no quadro situações de aprendizagem relatadas, as professoras Flor e Rosa apontam maior incidência no item *interesse do aluno pela atividade proposta*, sendo seguido pela *iniciativa do aluno ao escolher a tarefa*. Mais adiante, há referência para aquelas situações em que ocorre uma *desestruturação do trabalho na sessão*, em 57,4% dos incidentes descritos pelas duas professoras.

No que concerne ao interesse do aluno pela atividade proposta, podemos apresentar, a seguir, situações que ilustram esse item:

Tabela G

Incidente crítico n. 23	Incidente crítico n. 17
Professora Flor	Professora Rosa
Após a contação de uma história, pedi aos alunos para desenharem o que tinham gostado. O aluno desenhou, pintou e verbalizou (de forma parcial) o seu entendimento. Quando seu colega foi interpretar a história, ele começou a comparar sua pintura com a pintura do colega. O aluno comparou as cores (é azul – apontando para o trabalho do colega – Meu é vermelho) e comparou algumas formas (Pneu redondo). Após terminarmos, perguntei ao aluno qual era o seu trabalho e ele distinguiu corretamente.	(...) a mesa estava exposta com livros e jornais que contavam histórias sobre medo. O aluno escolheu para ler uma reportagem sobre o medo do <i>Diário do Nordeste</i> : “Quem tem medo de escuro?” Ao terminar a história, a professora comentou com o aluno que todas as pessoas têm medo de alguma coisa, inclusive ela. O aluno ficou surpreso e falou: Tia, eu não sabia que tu tem medo, só eu. A professora perguntou: quais seus medos? E o aluno começou a falar que tinha muito medo de sair de casa, medo de andar de ônibus, medo de água, medo de ir ao banheiro da escola sozinho.

Nos casos acima relatados, o uso de materiais lúdicos para a aprendizagem dos alunos é o impulsionador para as conquistas descritas nesses incidentes, que tiveram íntima relação com os conhecimentos discutidos na ação de formação. As professoras consideraram esses incidentes de acordo com o interesse e o envolvimento manifestos pelos alunos com a tarefa desenvolvida.

Desse modo, as professoras, nessas situações, usaram estratégias pedagógicas com os alunos para que interagissem com a atividade. As estratégias selecionadas pelo professor podem compreender diversas práticas, como: jogos, brincadeiras, brinquedos, música, arte, representação etc., mas tais atividades somente farão sentido se houver a interlocução com o aluno, percebendo-o como protagonista no uso desses recursos. Além do mais, nesse momento, o professor tem como intenção “valorizar os processos

emocionais e cognitivos que permitem ao aluno, com interesse e motivação, construir representações mentais e dar-lhe significado”, como denomina Carvalho (2006b, p. 78).

Quanto às situações que envolveram a iniciativa do aluno ao escolher a tarefa, podemos exemplificar com os incidentes a seguir:

*Tabela H*

Incidente crítico n. 15	Incidente crítico n. 03
Professora Flor	Professora Rosa
Em determinada altura, apresento-lhe os lápis de cera e de cores. Percebo certo mal-estar no aluno, que pareceu perder de imediato o entusiasmo. Pego os lápis e começo a pintar e rabiscar no papel. O aluno apenas observa, mas não se aproxima. Chamo-lhe para me ajudar, ao que ele diz: tia, não gosto dos lápis. Pergunto se ele não consegue enxergar as cores. Ele responde que consegue sim, mas que não gosta dos lápis. Apesar de toda persuasão o aluno não se sentiu seguro e não trabalhou com os lápis.	O aluno solicitou ao professor que gostaria de trabalhar com o alfabeto para aprender o seu nome. A professora entregou ao aluno o alfabeto divertido em madeira e ele começou por ensaio e erro a escrever seu nome. Com auxílio da ficha, fazia o nome e depois a professora embaralhava as letras novamente e tirava a ficha. Começamos a contar os acertos pelas letras que ele colocava e passamos a sessão brincando.

No espaço da formação, o professor foi impelido a questionar-se continuamente sobre as necessidades apresentadas pelos alunos para evitar situações constrangedoras que inibem, muitas vezes, sua participação nas tarefas realizadas.

No relato da professora Flor, fica aparente a pouca atenção às necessidades do aluno com “baixa visão”, o que parece ter colaborado para sua negação à tarefa trabalhada. Contraditoriamente, no caso da professora Rosa, observamos que a liberdade de escolha da atividade propiciou a iniciativa e a interação do aluno com o trabalho.

A prática do professor deve estar imbuída de sensibilidade às situações apresentadas, o que permitirá continuamente a autorreflexão do professor sobre o trabalho proposto e a sua relação com o aluno atendido. Nesse contexto, o professor precisa estar atento às informações que obtém “como instrumento de interlocução e de diálogo” (Domingues *et al.*, 2010, p. 11) com o aluno e o tipo de tarefa apresentada. Ou seja, necessita manter uma escuta que responda às peculiaridades de cada caso.

Ficou também evidente que as professoras descreveram incidentes que dificultaram o trabalho na sessão, como podemos apresentar a seguir:

Tabela 1

Incidente crítico n. 13	Incidente crítico. 12
Professora Flor	Professora Rosa
<p>Apresento à criança a caixa da surpresa (uma caixa onde coloco vários tipos de brinquedos) e lhe peço para adivinhar o que havia dentro dela. A criança sorri, mas não consegue entender a proposta. Então, chamo-a e coloco a caixa em seus braços. A criança fica parada com a caixa nos braços, parecendo ainda não entender a proposta da brincadeira. Então, chocalho a caixa em seus braços e lhe pergunto novamente o que haverá na caixa. A criança fica assustada, dá um salto e solta a caixa no chão e apavorada tenta agarrar-se a mim.</p>	<p>Nesse momento, estava havendo na escola (pátio) um ensaio de um grupo que cantava bastante alto uma música sobre os dias das mães. O aluno começou a fazer movimentos repetitivos e não respondia nada, apenas saía lágrimas dos seus olhos. A professora tentava conversar com o aluno, perguntando se ele estava sentindo alguma coisa, mas ele não respondia.</p>

Nos relatos descritos, fica patente que as professoras selecionaram situações de aprendizagem que desestruturaram o trabalho desenvolvido, em virtude de comportamentos bizarros no decorrer da sessão. Esses incidentes contrapõem-se aos estudos da formação, que orientam mudanças nas atividades propostas em face do comportamento manifesto pelo aluno.

O professor, ao atuar na sala de recursos, deve centrar-se nos aspectos que potencializam a aprendizagem do aluno com deficiência, tendo como finalidade eliminar as barreiras que dificultam sua atenção e concentração. Nesse âmbito, para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, é importante que o professor individualize as tarefas, tendo como foco o envolvimento na atividade (Gomes *et al.*, 2010).

Vale salientar que no incidente da professora Rosa podemos inferir sobre o fator que interferiu na situação descrita. A sala de atendimento da referida professora está localizada em um espaço com interferências externas (próximo ao pátio da escola), impedindo maior interação do aluno com a tarefa, o que contradiz as orientações da formação no que se refere à organização de salas acessíveis e acolhedoras.

Para Salvador Mata (1999), o professor, ao orientar o aluno, em situação de atendimento, poderá conscientizá-lo a respeito do que acontece em seu entorno, para evitar a vulnerabilidade de situações que culminem no desvio da sua atenção. Diante desse contexto, não pode ser esquecida a estrutura das salas de atendimento, que, de

preferência, devem ser ambientes tranquilos que ajudem o aluno a concentrar-se nas atividades.

### *Concepção sobre deficiência*

Somente a professora Flor apresentou o quadro concepção sobre deficiência, evidenciando maior incidência nos casos que tratam sobre *equivocos conceituais sobre as habilidades do aluno autista*, sendo seguido por *focar-se na dificuldade ou característica do aluno*.

Relativamente ao item equivocos conceituais sobre as capacidades do aluno autista, podemos exemplificar abaixo:

*Tabela J*

Incidente crítico n. 18
Professora Flor
O aluno parecia estar agitado e mais introvertido do que o usual, sendo necessário chamar-lhe atenção ao longo da recontagem da história. No fim, pergunto a outro aluno: quem é esse coelhinho? O aluno autista antecipa-se e responde: EU! Fico surpresa e desconfiada, querendo saber se o aluno soube usar semanticamente correto o termo EU. Mostro-lhe uma foto sua no mural e pergunto: quem é esse garoto lindo da foto? Ele responde com firmeza: EU!

Nesse caso, a professora Flor mostra sua concepção tradicional acerca do comportamento do aluno, cotejando os estudos abordados na ação de formação. Essa situação nos parece evidenciar a cristalização de saberes da professora sobre o autismo ou sobre deficiência, em que o professor, na estranheza daquela tipologia, perpetua saberes equivocados que inibem a organização de estratégias pedagógicas para trabalhar junto àquele aluno.

A professora não esperava que o aluno interagisse, em seu tempo, naquela atividade. Sua surpresa delata conceitos duvidosos acerca das possibilidades do aluno com autismo. Essa representação nos parece ser fruto dos rótulos que categorizavam esses alunos no decurso da educação especial.

Para Bayer (2005), não há como considerar que uma pessoa com deficiência intelectual, autismo, paralisia cerebral ou deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Contudo, o professor não poderá fixar-se na tipologia da deficiência para efetuar prognósticos que se tornam pouco previsíveis diante da diversidade cultural e social do contexto do aluno.

No item seguinte, ao focar-se na dificuldade ou característica do aluno, a professora Flor parece contrapor-se ao trabalho da formação. O incidente exemplificado nos faz deparar com esta situação:

*Tabela L*

Incidente crítico n. 04
Professora Flor
Ele aponta para o armário onde se encontram alguns jogos, inclusive um quebra-cabeça que ele gosta muito de montar. Digo-lhe, então: ahhh... O quebra cabeça? – Olha, ele adora o quebra cabeça! Ao que o aluno retruca de forma incisiva, como se estivesse chateado por eu não entender seu desejo: Não, tia X, isso não! Quero outro jogo, o do saquinho! Então entendo que não era um jogo e sim as letras do alfabeto! Explico para ele: aluno Y, são letras soltas e não um jogo. Ele diz com firmeza: - É isso mesmo que eu quero! Meio descrente das reais intenções do aluno, levo as letrinhas e fico observando. O aluno pega as letras e inicia um jogo espontâneo com as iniciais dos nomes dos colegas, não errando nenhum!

A professora, ao descrever esse incidente, parece refutar os conceitos trabalhados na formação, pois acaba por fixar-se na limitação do aluno com deficiência intelectual. Essa atitude mostra pouca confiança no desejo e na iniciativa do aluno em escolher a atividade de forma deliberada.

A formação do professor, nesse contexto, precisa intimar esse profissional a analisar a deficiência e a compreendê-la, a partir de uma visão não centrada nas limitações do indivíduo. Os professores, em espaços de formação, devem revisar e desconstruir conceitos sobre as pessoas com deficiências e suas capacidades. Como discute Echeita (2008), deve acabar, regra geral, por compreender como normal o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo, conseqüentemente, para guetos o que é diferente, desconhecido e imprevisível.

Como discutido, não é interessante o professor do atendimento especializado focar-se na limitação do aluno, mas sobretudo nas respostas que este pode apresentar para superar suas dificuldades. Eis a melhor forma de atuar junto aos alunos com e sem deficiência.

#### - INTERVENIENTES REFERIDOS NOS INCIDENTES CRÍTICOS

*Quadro 36*  
*Intervenientes referidos nos incidentes críticos*

<b>Intervenientes nos I.C</b>	<b>UR</b>	<b>%</b>	<b>Intervenientes nos I.C</b>	<b>UR</b>	<b>%</b>
Professora	25	41,6%	Professora	25	46,3%
Aluno DI	14	23,3%	Aluno DI	16	29,7%
Aluno autista	09	13,3%	Colegas	09	16,6%
Colegas	08	13,5%	Aluno autista	03	5,6%
Pais	04	6,6%	Orientadora	01	1,8%
Total	60	100	Total	54	100

Esse quadro traz os intervenientes referidos nos incidentes críticos descritos pelas professoras Flor e Rosa. Em todas as situações, as duas professoras estiveram presentes, tendo os alunos com deficiência intelectual maior participação nos incidentes referidos, sendo seguido pelos alunos com autismo.

Logo a seguir, os pais são apontados como interlocutores dos incidentes relatados pela professora Flor e, em contrapartida, a professora Rosa tem a orientadora em uma situação.

A formação do professor especializado estimula as parcerias com os pais ou outros intervenientes no contexto do aluno, com o objetivo de contribuir para o trabalho desenvolvido. Assim, pais, irmãos, orientador, coordenador ou outros, na estrutura das sessões do atendimento especializado, poderão ser autorizados a participar do trabalho junto ao professor de educação especial, quando este considerar que o planejamento da sessão necessita desse envolvimento.

Como afirmam Ropoli *et al.* (2010), para elaborar e realizar os planos de atendimento dos alunos, o professor necessita das parcerias em todos os momentos, como em reuniões, visitas e entrevistas para estabelecer contato com as famílias de seus

alunos, outros profissionais ou colegas, para colher informações, repassar outras e estabelecer laços de cooperação e de compromisso.

Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de educação especial e professores do ensino regular, colegas, profissionais de outras áreas, pais, dentre outros.

## - RAZÕES JUSTIFICADAS DE INCIDENTES CRÍTICOS

*Quadro 37*  
*Razões justificadas de incidentes críticos*

<b>Flor</b>	UR	%	<b>Rosa</b>	UR	%
Ampliou o olhar sobre o desenvolvimento do aluno	22	52,3%	Mudança no planejamento executado	13	43,4%
Mudança no planejamento executado	11	26,2%	Segurança na abordagem da professora	11	36,6%
Segurança na abordagem da professora	09	21,5%	Ampliou o olhar sobre o desenvolvimento do aluno	06	20%
Total	42	100	Total	30	100

Esse quadro apresenta os mesmos temas, mas com frequências diferenciadas. Com isso, optamos por mostrar os dados através da soma das respectivas frequências, de acordo com as temáticas apresentadas por ambas as professoras.

O item *ampliou o olhar sobre o desenvolvimento do aluno* teve maior conotação para as professoras Flor e Rosa nos casos apresentados. Emergiu, logo a seguir, em 69,6% nas situações descritas, *mudança no planejamento executado*, que é reforçado em menor proporção pela *segurança na abordagem da professora*.

O item ampliação do olhar sobre o desenvolvimento do aluno, frente às suas diferentes possibilidades, trata de aspectos trabalhados na formação que discutem a atenção do professor às estratégias planejadas, levando em consideração o aluno, os seus interesses e, sobretudo, o seu envolvimento com a atividade.

A professora Flor evidenciou no incidente número 08 que “(...) O trabalho com a argila possibilitou a conexão da criança com uma ferramenta de trabalho, potencializando uma possibilidade de expressão (...)”. Entretanto, a professora Rosa justifica no incidente 16: “(...) sentiu-se surpresa e alegre por ter conseguido que o aluno se expressasse e falasse de algo do seu interesse”.



Ambas as professoras parecem coligir com pontos que se centram no interesse do aluno para, daí, partirem para a expressão deste através das estratégias desenvolvidas nas sessões. Pujolas Maset (2003) e Bayer (2005) mostram que, apesar de a atenção do professor se voltar para o aluno, este não foca nas dificuldades apresentadas, mas, sobretudo, naquelas habilidades que estão em via de serem conquistadas, o que nos parece nesses incidentes (razões justificadas) serem reconhecidos pelas professoras.

As professoras Flor e Rosa nos mostram, sobretudo, que houve mudança no planejamento executado, como aspecto que viabilizou a flexibilidade de suas intervenções. Nesse item, podemos exemplificar os comentários dessas sessões:

O incidente revelou uma grande aptidão e interesse da aluna, o qual era até aquele momento desconhecido e inexplorado. Percebi que um fato aparentemente inexpressivo e corriqueiro (como o comentário e interesse da aluna em roupas bonitas) (Professora Flor – I. C. 07).

Embora tenha ficado surpresa diante da reação da aluna ao fazer opção pelo boneco e não aceitar o jogo escolhido, a professora não mudou o objetivo, apenas fez uma adequação (ampliação) para o centro de interesse da aluna naquele momento (Professora Rosa – I. C. 04).

Portanto, os incidentes acabam evidenciando mudanças na forma de as professoras conduzirem esse trabalho, que foi potencialmente abordado no espaço da formação, em que se discutiu a importância de o professor estar conectado com os interesses dos alunos como forma de melhorar a intervenção nas sessões de atendimento.

Esses incidentes evidenciam razões que justificam a mudança na prática da professora Flor diante da descoberta da habilidade da aluna, enquanto que a professora Rosa refletiu sobre o interesse apresentado, mobilizando adequações na situação pedagógica trabalhada.

O professor, na estrutura do atendimento, acaba por perceber que ao tornar dinâmico seu planejamento obterá ganhos no que se refere à qualidade do trabalho. O foco é perceber a necessidade do aluno para que, assim, possa estimular os seus desejos e as suas potencialidades. Essa intervenção possibilitará partir do que o aluno sabe, para que possa superar suas limitações e não valorizá-las (Echeita, 2007).

Nessa retórica, a descoberta do prazer do aluno nas tarefas é resultado da investigação permanente do professor e do seu processo de formação. Para Ainscow (2001, p. 67), isso significa que “teoria e prática nestas situações se enfrentam e

questionam uma a outra em um diálogo contínuo que há de considerar todos os juízos e interpretações que estão abertos as perguntas”. Essa reflexão resulta em uma prática investigativa do professor.

No que se refere à segurança na abordagem da professora, ficou notório nas razões apresentadas pelas professoras Flor e Rosa que os incidentes contaram com sua participação e seu poder de decisão, como ilustrado nas razões abaixo:

O incidente revela o desejo e a tendência do aluno em desempenhar papéis de gênero feminino, expondo traços de sua personalidade que são particularmente importantes para seu desenvolvimento socioemocional. Essa sessão ajudou-me a estruturar uma abordagem no trabalho com o aluno, na qual suas tendências pudessem ser olhadas de forma mais apurada e mais responsável (Professora Flor – I. C. 05).

Porque o aluno estava manifestando um sentimento negativo por ter se sujado e não achava uma solução para resolver a situação e, ao ver o dedo da professora, ele viu que podia criar e brincar a partir da interação da professora (Professora Rosa – I. C. 23).

Na ação de formação, foi cotejado que o professor especialista, diante das situações imprevisíveis, possa conduzir o trabalho tendo como foco seu papel no atendimento ao aluno e nos objetivos a serem seguidos pelo plano de atendimento.

A professora Flor justifica esse relato em decorrência da criação de uma estratégia para conhecer o comportamento do aluno, que acabou por chamar sua atenção. Para a professora Rosa, a participação na atividade evidenciou uma maior interatividade junto ao aluno e à sua prática, ao transpor as possíveis dificuldades.

Essas situações demonstram a atenção das professoras para justificar suas intenções no espaço do atendimento. Porém, fica evidente no caso da professora Flor que o comportamento do aluno parece ser o impulsionador de sua intervenção, o que é ratificado nos itens que abordam os comportamentos observados e as concepções sobre deficiência, apresentados anteriormente.

Nessa situação, deparamo-nos com o equívoco conceitual da professora Flor sobre o comportamento apresentado e a necessidade de sua intervenção. Essa realidade nos parece confirmar a cisão entre os conhecimentos apropriados pela professora e seu resultado na aprendizagem do aluno atendido. Tal situação é apreciada por Guskey (2000) ao discutir sobre a função dos conhecimentos ressignificados pelos participantes no espaço da formação e seu resultado na aprendizagem dos alunos na escola.

Em síntese, as razões justificadas pelas professoras dos incidentes parecem deixar claro que no decorrer das sessões elas foram intimadas a modificar seu planejamento, o que favoreceu ampliar seu olhar sobre o desenvolvimento do aluno, oferecendo segurança na forma de intervir nos casos.

- MOTIVOS PARA CONSIDERAREM SIGNIFICATIVOS OS INCIDENTES CRÍTICOS

*Quadro 38*  
*Motivos para considerarem significativos os incidentes críticos*

<b>Flor</b>	UR	%	<b>Rosa</b>	UR	%
Aprendeu pistas para ultrapassar os desafios	21	61,7%	Aprendeu pistas para ultrapassar os desafios	17	62,9%
Professor reavaliou os conceitos e as estratégias	08	23,6%	Dificuldades no comportamento e na aprendizagem	08	29,6%
Dificuldades no comportamento e na aprendizagem	05	14,7%	Professor reavaliou os conceitos e as estratégias	02	7,5%
Total	34	100	Total	27	100

As professoras Flor e Rosa evidenciam de maneira significativa que aprenderam *pistas para ultrapassar os desafios* das sessões. Logo a seguir, deparamo-nos com *dificuldades no comportamento e na aprendizagem* e, por último, aparece o item que aborda o *professor reavaliou os conceitos e as estratégias* com os incidentes relatados.

Relativamente ao item que trata das pistas para ultrapassar os desafios, a professora Flor ficou atenta ao comportamento apresentado pelo aluno, que a fez reconhecer o incidente como um momento de visualizar pistas diante do comportamento manifesto. A professora Rosa analisou o ocorrido e abriu outras possibilidades pedagógicas para responder ao desejo do aluno. Isso pode ser observado nos trechos exemplificados a seguir:

Acredito ser um incidente por revelar um medo da criança que me era desconhecido, demonstrando um comportamento que traduz uma dificuldade do aluno. Acredito ser importante estar atenta a tais comportamentos, pois assim podemos tentar trabalhar os aspectos socioemocionais ligados à situação (Professora Flor – I. C. 12).

Porque a professora atendeu à solicitação do aluno, mesmo não concordando com a ação. Pensou na situação como um meio de ampliar as possibilidades do aluno, sugerindo que ele acrescentasse detalhes diferentes, como colagens de revistas e criação da impressão do rosto do monstro, que era uma atividade que o aluno poderia fazer (Professora Rosa – I. C. 22).

A partir dos motivos apresentados nas situações acima expostas, as professoras confirmam conhecimentos tratados na formação que versam sobre dinamizar sua atuação mediante as pistas evidenciadas na conduta do aluno, mapeando, dessa forma, suas reações no decorrer da sessão.

A viabilização de uma resposta segura do professor norteará o acompanhamento do aluno diante das possíveis pistas identificadas, o que para Morgado (2007, p. 66) seria “saber como os alunos se apropriam dos saberes, ou seja, conhecer os seus estilos de aprendizagem e desenvolver a gestão (...), em sala de aula”, de acordo com suas competências.

No aspecto relacionado às dificuldades no comportamento e na aprendizagem dos alunos, as duas professoras apontam como motivos desencadeadores dos incidentes os relatos abaixo ilustrados:

O aluno é excessivamente irrequieto, desconhecendo o sentido de limite. Apesar de ter vindo de uma instituição especializada no atendimento a autistas, ele não desenvolveu autorregulação, necessitando ter o pai por perto para contê-lo em sua agitação e agressividade (Professora Flor – I. C. 01).

Porque já é a terceira vez que essa situação se repete. A professora senta com a aluna e trabalha com o objeto proposto por ela, fazendo as observações necessárias, e vai introduzindo outras brincadeiras que a criança não conhece, propondo desafios e ganhando a confiança da criança. Houve uma mudança nas atividades para atender ao centro de interesse da criança, mesmo assim ela nunca conclui a atividade que propõe (Professora Rosa – I. C. 08).

Os motivos apresentados nesses trechos pelas professoras apontam a agressividade, a rejeição à atividade e as atitudes inesperadas, que acabaram por desestruturar o trabalho proposto. Tais aspectos são apontados na formação como situações não previsíveis, mas, muitas vezes, são o mote da atuação do professor especializado, que, nesses casos, procurará viabilizar estratégias que compreendam o contexto do aluno a partir do estudo de caso realizado, para poder estruturar o plano de atendimento.

Nesse contexto, o professor especializado deve atuar a partir dos objetivos definidos, que visam substancialmente identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as

necessidades específicas dos alunos, de forma a construir um plano de atuação (Batista *et al.*, 2006; Ropoli *et al.*, 2010).

Por último, aborda-se que o professor reavaliou os conceitos e as estratégias, como mostramos nos relatos das professoras:

O incidente revelou que apesar de sermos “instruídas” no curso do AEE a não focar letra, leitura e escrita como objetivo do trabalho, o contexto da situação apresentada pelo aluno (suas demandas) é que vai definir se esse mesmo trabalho tem caráter puramente psicopedagógico ou tem um caráter de estímulo simbólico, esse sim é objetivo de trabalho com o aluno DI no AEE! O aluno desestruturou meus conceitos pequenos e me convenceu de que o trabalho do AEE é bem mais complexo (Professora Flor – I. C. 04).

Porque a professora por mais que tentasse não conseguiu tirar o aluno daquela tensão. O aluno falava baixinho, só para ele, e eu não conseguia uma resposta. Um aluno demasiado introspectivo (Professora Rosa – I. C. 06).

Nessa situação, observamos um contrassenso na prática das professoras em relação à capacidade dos alunos. A ação de formação discutiu sobre a necessidade de estimular a iniciativa do aluno, que abrange indiscutivelmente a escolha da tarefa que deseja realizar, primando por sua autonomia.

A professora Flor, no trecho exemplificado, narra como motivo do incidente sua concepção a respeito da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual e a professora Rosa aufere determinada característica comportamental apresentada na sala, que levou a inibição da professora em agir diante à conduta apresentada.

Essa situação parece mostrar uma abordagem tradicional das professoras frente ao aluno com deficiência, a qual somente será superada quando o professor desconstruir abordagens corretivas e possibilitar um diálogo entre os conhecimentos apropriados no processo de formação, conjuntamente com as experiências que o professor traz do seu contexto profissional.

Esse processo não seria um momento solitário, mas um momento reflexivo entre o grupo de formandos, pois a “reflexão é um elemento desencadeador para um trabalho eficaz no ambiente pedagógico, mediante o qual o professor promove experiências em que os alunos demonstram-se participativos e ativos” (Freitas, 2006, p. 175).

Não podemos deixar de considerar que a atenção às necessidades dos alunos inclui um processo de diagnóstico e intervenção que não é somente tarefa do professor

especialista, mas também dos professores em conjunto na escola (González Gil, 2009). Os problemas que podem surgir implicam um trabalho colaborativo dos profissionais e possivelmente da família.

Em suma, fica evidenciado nos motivos dos incidentes que as professoras Flor e Rosa aprenderam com as pistas identificadas nos casos relatados, fazendo-as reavaliar seus conceitos e suas estratégias pedagógicas diante das dificuldades de comportamento e da aprendizagem dos alunos atendidos.

#### - CAUSAS APONTADAS PARA OS INCIDENTES CRÍTICOS

*Quadro 39*  
*Causas apontadas para os incidentes críticos*

<b>Flor</b>	UR	%	<b>Rosa</b>	UR	%
Devido ao trabalho que o professor vinha realizando	15	53,6%	Devido às características ou dificuldades do aluno	19	34,5%
Devido às características ou dificuldades do aluno	10	21,5%	Devido ao trabalho que o professor vinha realizando	11	24,4%
História de vida do aluno	08	14,2%	História de vida do aluno	07	20,6%
Total	33	100	Total	37	100

Esse quadro categoriza causas dos incidentes críticos, que foram mencionadas pelas professoras Flor e Rosa. As situações com maior incidência refletem *o trabalho que o professor vinha realizando*, sendo acompanhado pelas *características ou dificuldades do aluno* e, com menor frequência, foi referida a *história de vida do aluno* como desencadeadora das situações descritas.

Quanto ao item devido ao trabalho que o professor vinha realizando, podemos exemplificar os excertos a seguir:

Porém, quando interajo com ela e lhe apresento situações que aparentemente remetem às suas vivências diárias, a criança compreende aquele pequeno enredo e brinca espontaneamente, solicitando minha participação através do olhar e da postura do corpo (Professora Flor – I. C. 16).

Porque a criança tinha bastante dificuldade de se relacionar com o outro. Ao utilizar a música, a professora conseguiu entrar no mundo da criança (Professora Rosa – I. C. 19).

Nesses excertos, apresentam-se como causas dos incidentes o uso do lúdico, a atenção à linguagem não verbal do aluno e a troca como impulsionadora do trabalho. Esses aspectos foram continuamente discutidos na formação, que prima pela resposta do professor à grande variedade de formas de aprender, de interesses e de distintos ritmos de aprendizagem, como proposto por Ainscow (2001).

Nesse âmbito, a visão do professor ganha sentido na medida em que as demandas dos alunos com deficiência são consideradas matérias norteadoras da formação do professor, que dinamiza uma reflexão sobre o que acontece nas sessões de atendimento.

No seguimento das causas, as professoras apontaram as características do aluno como aspecto que deve ser observado de forma criteriosa no atendimento especializado, como podemos apresentar nos relatos coligidos:

O aluno claramente discriminou a diferença das formas dos signos matemáticos, pois, ao comparar os números de madeira e do tapete, colocou-os todos no local certo. Porém, parece ter se atrapalhado no trajeto do discurso externo ao pensamento e no seu caminho oposto, da semântica do pensamento à interpretação da linguagem, pois apesar de saber diferenciar igual x diferente (quando apresentados aos signos concretos), não compreende a natureza conceitual, quando solicitado apenas no discurso (Professora Flor – I. C. 17).

Porque a aluna tem um quadro de autoestima muito baixo, não acredita na sua potencialidade, devido a vários fatores, como: dificuldade visual (estrabismo), dificuldade de aprendizagem e contexto socioeconômico e social desfavorável, a aluna sente-se incapaz de realizar qualquer atividade. No entanto, durante um ano, conseguiu sair do nível pré-silábico para o início do alfabético e começou a produzir pequenos textos (Professora Rosa – I. C. 05).

Fica apresentado, nas causas desses incidentes, o quão é importante o professor conhecer os percursos pedagógicos dos alunos e estar conectado com seu contexto familiar. Por isso, a ação de formação primou em seus objetivos pela diversificação de práticas, visando eliciar respostas frente às características dos alunos, tendo como parceira a família.

A formação profissional do professor não poderá ocultar outros intervenientes que impedem, em muitas situações, a evolução do aluno. Dessa forma, o trabalho do professor especializado no acompanhamento e na avaliação do aluno poderá alcançar três ambientes principais de convívio deste, como: a sala de recursos, sala de aula e a família. Essa tríade possibilitará ao professor conhecer e investigar intermediários desses contextos (Gomes *et al.*, 2010; Ropoli *et al.*, 2010).

Por último, menciona-se como causa a história de vida do aluno, que está relacionada ao seu contexto familiar. Exemplificamos com situações que abordam esse item:

A aluna é extremamente insegura, desconfiada e dependente. A família reforça visivelmente esse padrão de comportamento, tratando a aluna de 5 anos como se fosse um bebê de 1 ano de idade. A criança ainda anda frequentemente nos braços e é impedida de explorar o mundo (Professora Flor – I. C. 13).

Porque o aluno tem uma série de restrições, devido ao ambiente familiar ser de superproteção, ele não encontra solução para atividades simples do dia a dia e não gosta de ficar sujo, mostrando pavor (Professora Rosa – I. C. 23).

A formação do professor no que versa sobre a organização do atendimento especializado considera as peculiaridades de cada contexto familiar como forma de analisar diferentes variáveis que influenciam o comportamento do aluno. Essas causas, apontadas pelas professoras, compreendem o espaço da família em decorrência das atitudes de proteção ou das diferentes formas de rejeição (consciente ou inconsciente) acerca do filho deficiente e sua limitação.

Tomando como referência o quadro teórico do estudo, consideramos que o professor, para se apropriar do seu campo de atuação, deverá acompanhar a trajetória de seus alunos, conhecendo a sua história de vida, os seus intervenientes familiares, as suas carências e as suas necessidades (Ainscow, 2001; González Gil, 2009; Batista *et al.*, 2006; Gomes *et al.*, 2010; Correia, 2008; Echeita, 2008; Ropoli *et al.*, 2010).

Por isso, o primeiro passo para se planejar o atendimento não é saber as causas, os diagnósticos e os prognósticos da suposta deficiência do aluno. “Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 24), bem como com sua família. Assim, alunos com a mesma deficiência possuem histórias de vida singulares e que necessitam de atendimentos diferenciados.

É essencial que o professor do atendimento compreenda como o aluno se “comporta em casa do ponto de vista da comunicação e da interação com os familiares, em que situações ele manifesta atitudes de autonomia e de dependência, ou seja, se há manifestação de superproteção ou de abandono” (Gomes *et al.*, 2010, p. 16).

Em síntese, nos relatos das causas possíveis para explicar os casos, as professoras Flor e Rosa abordam o trabalho que vinham realizando para apontar as



mudanças no contexto da sessão junto ao aluno atendido. Designam, todavia, a identificação das dificuldades do aluno e da sua história de vida como propulsoras das causas de outros incidentes descritos.

- EVENTUAIS CONTRIBUTOS DA AÇÃO DE FORMAÇÃO PARA AS SITUAÇÕES

*Quadro 40*

*Eventuais contributos da ação de formação para as situações*

<b>Flor</b>	UR	%	<b>Rosa</b>	UR	%
Não abordou temáticas importantes	14	53,8%	Aprendeu sobre desenvolvimento	18	66,6%
Aprendeu sobre desenvolvimento	06	23,2%	Não abordou temáticas importantes	07	25,9%
Não aprofundou assuntos da nossa prática	05	19,2%	Não houve contributos	02	7,5
Não houve contributos	01	3,8%			
Total	26	100		27	100

Nos eventuais contributos da ação de formação para as situações relatadas, o quadro mostra em sua maioria que as professoras Flor e Rosa *aprenderam sobre desenvolvimento*, o que foi seguido pelo item *não abordou temáticas importantes* e finalizado, com menos frequência, pelo item *não houve contributos do curso*. Ainda sobre os contributos, a professora Flor apontou em 19,2% das sessões descritas que a formação *não aprofundou assuntos da sua prática*.

Ficou notório que ambas as professoras apontaram como contributo da ação de formação sua aprendizagem sobre desenvolvimento por meio de conteúdos e estratégias aprendidas, de acordo com os incidentes exemplificados:

O conhecimento proporcionado pelo módulo de DI, o qual nos esclareceu sobre a essencial importância de se estimular o desenvolvimento da estrutura simbólica interna dos alunos com DI, a fim de que os mesmos se apropriem da capacidade de construção do seu próprio conhecimento, convertendo a ação em pensamento e vice-versa (Professora Flor – I.C. 04).

O curso contribuiu no que diz respeito à compreensão da necessidade de estimular a linguagem e representação da aluna (Professora Flor – I.C. 16).

Estudamos em todos os módulos que o centro deve ser sempre o aluno e o que lhe interessa no momento, que mesmo com suas limitações eles poderão vencer os desafios se estiverem estimulados. Vivenciamos essas situações diariamente (Professora Rosa – I.C. 03).

O curso nos deu a oportunidade de perceber que a criança, mesmo com deficiência, tem suas singularidades, preferências e habilidades e precisam de um tempo para interagir com o novo (Professora Rosa – I.C. 19).

Nessa perspectiva, a professora Flor descreve temáticas abordadas na formação, tais como a construção e estimulação do conhecimento e o desenvolvimento da estrutura simbólica interna dos alunos com deficiência intelectual, enquanto a professora Rosa menciona que o centro do trabalho especializado é o aluno a partir das singularidades, preferências e incentivo para sua interação no grupo.

A professora Rosa aprendeu outros conhecimentos relacionados com a rotina rígida do aluno autista, uso de estratégias que envolvam e desafiem o aluno, aprendizagem das crianças a partir das trocas, desenvolvimento da autonomia do aluno, papel da família na participação do trabalho e retirada do aluno da situação passiva para que possa conquistar sua autoconfiança.

Essas contribuições da ação de formação para alguns incidentes descritos parecem evidenciar uma maior segurança do professor quando se centra nos interesses e habilidades dos alunos acompanhados. Seria o que Guskey (2000) comenta a respeito dos resultados da ação de formação para professores e alunos quando se avaliam o uso dos novos conhecimentos/habilidades e a sua influência na aprendizagem dos alunos no espaço da sala de atendimento.

A ação de formação para as professoras Flor e Rosa não abordou temáticas importantes, havendo um vácuo entre as necessidades vivenciadas em seu contexto profissional e os temas desenvolvidos no espaço da formação, conforme podemos apresentar em suas considerações:

O curso não explorou os transtornos globais do desenvolvimento (Professora Flor – I.C. 01).

O curso não tratou de conteúdos comportamentais (Professora Flor – I.C. 06).

(...) não vimos nada sobre o desenvolvimento do pensamento verbal ou sobre a relação linguagem x cognição (Professora Flor – I.C. 19).

Não estudamos as reações negativas que poderão ocorrer durante um atendimento (Professora Rosa – I.C. 02).

O curso não trabalhou transtornos de comportamento (Professora Rosa – I.C. 09).

O curso não abordou o tema sobre autismo (Professora Rosa – I.C. 12).

As professoras Flor e Rosa destacam dificuldades em temáticas que abordaram problemas relacionados à instabilidade comportamental e as trajetórias singulares no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Essas situações exemplificadas, abrange comportamentos observados, processos de ensino e situações de aprendizagem voltadas para esses temas, apresentados anteriormente.

Essa realidade descrita nos incidentes das professoras evidencia o que Barbier (1985), Figari (1996) e Hadji (1994, 2001) discutem sobre a avaliação da formação. A ação de formação precisa ter uma avaliação prévia sobre a análise das necessidades estabelecidas pelos formandos e seu contexto, o que fornece a base para uma diligência de avaliação. Se a avaliação for vista como uma “oportunidade de tomada de consciência de si e da situação de formação, é natural que ela se torne formativa, pois transforma-se num ato de aprofundamento do sentido da formação” (Estrela, 1999, p. 203).

Nesse contexto, seria possível haver maiores discussões no espaço da formação sobre temáticas que as professoras considerassem significativas para seu trabalho. É o que Barbier (1985, 1996) chama de avaliação interna ou intraformativa, a qual se efetua durante a própria formação e, assim, conduz às modificações, sendo possível saber se os objetivos estão sendo alcançados.

A professora Flor mostra, sobretudo, que a ação de formação não aprofundou temáticas da sua prática, o que dificultou sua atuação com maior segurança em alguns casos acompanhados, como exemplificamos a seguir:

O curso teve um módulo de deficiência visual, mas, do meu ponto de vista, não explorou adequadamente as complexas especificidades da baixa visão (Professora Flor – I.C. 15).

O curso não contribuiu na interpretação do caso. Não aprofundamos os estudos sobre pensamento x linguagem (Professora Flor – I.C. 17).

Nesse âmbito, parece existir lacunas na formação da professora Flor quanto aos conhecimentos que poderiam ter sido aprofundados e discutidos na ação do estudo. Essas temáticas apontadas pela professora parecem implicar situações experienciadas em seu espaço profissional e relatadas nos incidentes.

Autores como Pineda Herrero (2000) e Ruiz Bueno (2000) discutem o resultado da formação em termos de repercussão e de mudanças na realidade do formando. A

ação de formação pode, em suas finalidades, objetivos, estratégias e avaliação, ter chegado ao sucesso, mas, quando a formação não consegue responder a prática no âmbito profissional, significa que a realidade para a qual foi destinada apresenta diferentes barreiras. Esse fato torna os resultados da formação não exequíveis, uma vez que determinadas dificuldades fragilizam a execução de suas estratégias pelos formandos (Pineda Herrero, 2000; Guskey, 2000; Ruiz Bueno, 2000).

Por último, percebemos que ambas as professoras inferem que não houve contributos da formação nos incidentes que foram relatados, como podemos ilustrar abaixo:

Especificamente em relação à situação vivenciada (sexualidade da pessoa com deficiência) não houve contributos do curso (Professora Flor – I.C. 14).

Existem situações que resolvemos pela própria experiência (Professora Rosa – I.C. 23).

Ficou patente nesses incidentes que a professora Flor percebeu a necessidade de aprofundar a temática orientação sexual, a qual não foi abordada na formação. No entanto, a professora Rosa deixa evidente que sua experiência profissional foi fundamental para a resolução de algumas situações relatadas nos incidentes, mas não atribui à formação contributos em alguns casos citados.

Concordamos com a análise de Marcelo García (2009a, p. 3), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores pode considerar a reflexão sobre sua prática, de modo que seja realizada através da relação entre o conhecimento prático e o teórico, a partir de uma “infinidade de oportunidades que visa melhorar a prática de forma ilimitada”.

Tal retórica somente poderá ser viabilizada quando o espaço formativo entrelaçar os saberes dos professores e da escola com seus objetivos. Para Charlier (2001, p. 101), a formação dos professores tem que passar de uma “concepção individual da formação para a de um investimento institucional, o que significa conciliar imperativos individuais e projetos de grupo”, bem como considerar a formação como um investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto institucional.

Ademais, o processo de avaliação da formação poderá estar presente desde seu planejamento e execução. Esse processo nos conduz ao enfoque mais qualitativo do resultado da avaliação da formação, como discutido por Barbier (1985), Pineda Herrero (2000), Ruiz Bueno (2000), Hadji (2001) e Pérez Juste (2006).

## 8.2 Síntese comparativa dos incidentes críticos

Fica patente, com a colaboração da técnica dos incidentes críticos, que as professoras Flor e Rosa selecionaram situações que possibilitaram mudanças das tarefas frente às atitudes imprevistas dos alunos ou devido à identificação de comportamentos que interferiram no desenvolvimento das sessões.

Nesse contexto, identificamos aspectos que foram orientados pela ação de formação, os quais tratavam de mobilizar a atenção das professoras acerca do tipo de tarefa proposta diante da iniciativa e do interesse do aluno na realização da atividade. Esse tipo de situação encontra-se presente nos incidentes relatados das professoras Flor e Rosa, as quais justificaram as modificações das atividades no decurso das sessões.

Sublinhamos que ficou manifesto pelas professoras, na conduta de determinados alunos, atos agressivos, atitudes e respostas inadequadas que dificultaram o trabalho realizado. O estudo sobre as características e peculiaridades das deficiências apresentadas nos incidentes parece ter despertado nas professoras, no momento da execução do trabalho, estratégias que mobilizaram sua atenção frente às situações experienciadas.

Também encontramos em algumas situações relatadas pelas duas professoras atividades desconectadas com a descoberta do aluno, as quais foram acompanhadas por equívocos conceituais e dificuldades em lidar com características de determinados alunos. Nesse âmbito, a professora Flor demonstrou refletir sobre as concepções tradicionais que envolveram sua intervenção com o aluno deficiente, além de evidenciar atitude de surpresa em face da iniciativa do aluno e de mostrar falta de credibilidade no interesse apresentado por ele.

Os incidentes narrados pelas professoras Flor e Rosa patentearam situações no contexto das sessões que eram seguidas por proposição, direção e conclusão da tarefa. Esse tipo de intervenção das professoras era modificado quando os alunos mostravam desinteresse ou respondiam de forma inadequada ao trabalho desenvolvido na sessão.

Tal realidade culminou em ensaios e erros por parte das professoras, os quais foram mencionados pelas razões apresentadas para os incidentes descritos. As professoras destacaram a necessidade de ampliar ou modificar seu planejamento para responder às situações expostas. Nesse domínio, consideramos que elas foram intimadas

a modificar concepções e práticas que se ancoravam em situações previsíveis, o que acabou por conduzir a reavaliação de suas intervenções.

As professoras Flor e Rosa, no que tange às razões dos incidentes, demonstraram aprendizagem diante das pistas apresentadas pelos alunos, modificando sua intervenção a partir da reavaliação de conceitos e práticas no que diz respeito às situações descritas. Ficou notório, nessas considerações, que as professoras sentiram dificuldades ao intervirem em situações de aprendizagem nas quais não conseguiam despertar a atenção de alguns alunos e, em outros casos, quando estavam diante de comportamentos inusitados apresentados.

Vale ressaltar que as professoras, ao apontarem as causas dos incidentes, demonstraram satisfação no trabalho que vinham realizando com os alunos atendidos. Realçamos, todavia, que elas canalizaram para as características e a história de vida dos alunos algumas dificuldades apresentadas nos casos relatados.

Com efeito, destacaram enquanto contribuição da formação o estudo da temática sobre o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Porém, ficou expresso que a formação não abordou algumas temáticas importantes para a prática das professoras Flor e Rosa, o que parece ter dificultado o encaminhamento de situações que aconteceram em determinados incidentes.

É importante salientar que as professoras registraram que não houve contribuição da ação de formação para algumas situações vivenciadas no contexto profissional. Para a professora Flor, os incidentes descritos trataram de temáticas pouco aprofundadas no espaço da formação, o que parece justificar a fragilidade nas estratégias propostas e os equívocos cometidos em determinadas situações.

As professoras Flor e Rosa evidenciaram na prática determinadas lacunas e dúvidas ao interagirem com situações e comportamentos imprevistos no espaço de atendimento especializado, os quais não foram respondidos pelo processo de formação. As diferentes situações descritas nos incidentes parecem patentear os desafios profissionais vivenciados pelas duas professoras que atuavam no atendimento educacional especializado no momento do estudo.

### 8.3 Síntese das entrevistas e o caso das duas professoras, Flor e Rosa

Com a finalidade de detectar mudanças nas concepções e práticas dos professores participantes da ação de formação, utilizou-se como instrumento de recolha de dados a entrevista com a população dos professores. Esses dados serão confrontados com a prática profissional das professoras Flor e Rosa através da observação e dos incidentes críticos, o que nos permitirá questionar, discutir e apresentar dúvidas entre os conceitos apropriados pelos professores e as práticas das professoras do estudo.

Nessa direção, os professores evidenciaram, à primeira vista, conhecimentos sobre o paradigma inclusivo e a área de educação especial para responder às necessidades dos alunos. Esses conhecimentos defrontaram-se com o contexto da escola regular. Alguns professores apontaram fragilidades quanto aos aspectos organizativos da escola tradicional que dificultam o acesso do aluno com deficiência nesse espaço.

Noutra situação, os professores apontaram as estratégias diversificadas e a prática construtiva do atendimento como enriquecedoras de sua prática profissional. Foi possível perceber que as professoras Flor e Rosa foram construindo suas práticas e experiências nas aulas com constantes mudanças, em função dos comportamentos e respostas apresentados pelos alunos em sala. As professoras sentiam-se impelidas a modificar suas intenções diante dos desafios postos pelos alunos através de comportamento, rejeição ou distração diante da tarefa proposta.

Raramente, observamos modos de ação e interações pedagógicas em que os interesses, habilidades ou potencialidades dos alunos fossem referências para a construção de atividades. O modo discursivo ou transmissivo das aulas das professoras Flor e Rosa, na prática, dificultou relacionar as necessidades dos alunos com as intenções das atividades propostas. Diante disso, evidenciou-se a vulnerabilidade em estruturar práticas que atendessem as peculiaridades dos alunos a partir dos objetivos definidos. Assim, as professoras Flor e Rosa monopolizavam a palavra, através das interações que mantinham no decorrer da aula.

As professoras, de maneira geral, não partiam dos interesses dos alunos para explorar sua curiosidade no momento da resolução das atividades. Por um lado, a

professora Flor dava mais preferência à relação entre perguntas e respostas e, por outro lado, a professora Rosa estimulava o diálogo e a comunicação entre o grupo de alunos.

Esse tipo de intervenção, segundo Echeita (2007), dá sentido à troca e ao diálogo estabelecido no grupo, fortalecendo as competências do aluno ao legitimar seu protagonismo nas interações com seus pares. A esse respeito, Echeita (2007, p. 121) considera, ainda, que “sentir-se competente não quer dizer necessariamente sentir-se capaz ou levar a tarefa de forma autônoma ou individual, senão também, com a ajuda de outros”. O aluno pode sentir-se mais competente se sente que pode contar com a ajuda do professor ou de seus demais companheiros.

Quanto ao esclarecimento do papel do atendimento especializado, os professores revelaram que compreenderam os procedimentos didáticos e pedagógicos trabalhados na formação para o atendimento dos alunos. Consideraram, também, que os diferentes modelos de planos estudados na formação trouxeram maior consciência ao trabalho do professor na sala. Ficou notório, nas diferentes aulas de Flor e Rosa, que as atividades propostas não tinham seguimento devido à rejeição do aluno à tarefa. Os professores reconheceram, sobretudo, que, no processo de aprendizagem, os alunos têm sua lógica, suas individualidades, gostos e perfis, que devem ser estimulados na aula. Porém, as professoras Flor e Rosa mantiveram dificuldades em fazer uso de diferentes estratégias e linguagens que atendessem às diferenças dos alunos, o que parece indicar que não seguiam um plano de atendimento.

Ao comparar o distanciamento entre o que os professores dizem e o que fazem, pode-se inferir que a contradição entre a teoria e a prática, observada no estudo, pode ter sua causa na conjugação de algumas fragilidades e/ou limitações mencionadas pelos professores investigados, tais como: tempo destinado à discussão dos casos, falta de acompanhamento para sua possível resolução, distância entre os conteúdos abordados nos casos e a realidade do professor, dispersão das professoras em seguir os roteiros propostos pela formação, os quais apresentam caráter estritamente técnico, dentre outros aspectos.

Como se verificou, Flor e Rosa acabavam por padronizar as formas de intervir nas situações de aula, selecionando aquelas atividades que, do ponto de vista das professoras, pareciam promover melhor a aprendizagem dos alunos. Tais decisões sobre



o tipo de intervenção a ser realizado ancoravam-se em práticas que se fixavam no *déficit* do aluno, não o deixando livre para construir ou criar, o que implica que as mudanças nas concepções das professoras não responderam de imediato a sua prática profissional impelida na formação.

Em suma, fica notória uma certa distância entre os conhecimentos apropriados pelos professores e a prática das professoras que participaram da investigação. Esse fato deixa visível o modo discursivo apresentado pelos professores sobre os diferentes conteúdos e estratégias apreciados na ação de formação que não foram (re)significados pelas professoras em contexto de trabalho, gerando infindáveis lacunas na sua ação especializada.

Pelo exposto, entendemos que as professoras, ao concluírem a formação, poderiam ter adotado um olhar mais crítico sobre as intervenções propostas e discutidas no contexto da formação. Tal postura suscitaria questões como: quais competências são necessárias para o professor que atua no atendimento especializado? Em que momento minhas experiências encontram-se com o contexto da formação? Como relacionar as concepções e práticas às situações do atendimento especializado? Que repertórios foram apropriados acerca dos conhecimentos sob forma de rotinas ou estratégias que poderão contribuir para as necessidades dos alunos?

Diante dessas indagações, consideramos que Flor e Rosa aprenderam técnicas para realizar sua intervenção, as quais impediram as professoras de construir um olhar mais contextualizado sobre o aluno, sua história de vida, suas necessidades e possibilidades. Seria o que Tardif (2002, p. 249) expressa “na linguagem anglófona como *malpractice*, ou seja, pelo mau uso de seus conhecimentos, causando, desse modo, danos a seus clientes”.

Ademais, acreditamos que as professoras, ao reportarem-se somente ao conhecimento construído na experiência (Nóvoa, 2001), não responderam eficazmente às situações pedagógicas, por apresentarem dificuldades em articular e refletir sobre o conhecimento teórico apropriado na formação com a sua prática profissional (Schön, 1983).

Muitos investigadores da área de formação dos professores consideram que a formação centrada nas práticas alimenta nos professores posturas mais reflexivas e o reconhecimento de si mesmos como pesquisadores e profissionais críticos. Nessa linha,

o professor torna-se um prático autônomo para o qual a formação tem um poder limitado, uma vez que ele deve assegurar sua prática sem perder de vista o aluno real, tal como asseveram Cifali (2001), Altet (2001) e Pimenta (2005b).

O objetivo da prática reflexiva no contexto formativo é identificar especificidades que podem evidenciar capacidades e necessidades dos alunos, autorizando o professor a indagar sua realidade, assumindo-a como objeto de pesquisa (Nóvoa, 2001; Perrenoud, 2007). Essa conduta aumenta-lhe a possibilidade de sucesso no decorrer da construção de sua aprendizagem, mas nunca com o fim de rotular ou de segregar o aluno.

No mesmo sentido, os aspectos e dimensões apontados como mudanças pelos professores, discutidos anteriormente, não foram sustentados pelas práticas desenvolvidas pelas professoras Flor e Rosa no momento do estudo. Pode-se observar que nem sempre as práticas das professoras participantes da pesquisa foram coerentes com as fundamentações teóricas e com as orientações metodológicas, constantes da ação de formação a qual frequentaram.

Em síntese, encontramos na nossa pesquisa alguma separação entre a aprendizagem em sala de formação e a sua aplicação na ação educativa, mostrando que a formação tem de encontrar formas mais eficazes de promover a transferência dos conhecimentos adquiridos para os contextos, nomeadamente, investindo na supervisão e acompanhamento dos formandos de forma a permitir também o desenvolvimento de práticas reflexivas e não apenas aplicacionistas.

## CONCLUSÕES

A presente investigação teve como referência uma ação de formação inserida no Programa de Formação Contínua de Professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovida pelo Ministério da Educação brasileiro, na cidade de Fortaleza-CE (Brasil). Nosso objetivo foi identificar como se processaram mudanças, em termos de concepções e de práticas, nos professores participantes da ação de formação em atendimento educacional especializado, privilegiando a sua palavra e a observação do seu desempenho.

Fizemos um percurso com base nos dados e informações recolhidos no estudo, tendo o referencial teórico como articulador das apreciações que fundamentaram os conceitos encontrados na pesquisa. Aproveitamos todos os significados, decodificando aquelas situações que, no primeiro momento, apresentavam-se de forma pouco perceptível, no sentido de facilitar uma melhor apresentação e discussão dos resultados.

O processo metodológico do estudo não perdeu de vista a análise interpretativa e qualitativa a que seria submetido para organizar e sistematizar os dados, procurando demarcar algumas ideias-chaves a partir das questões abordadas na pesquisa. Procuramos perceber, com a entrevista, em que medida as concepções e as representações sobre as práticas apropriadas pelos professores participantes da ação de formação tiveram efeitos na prática propriamente dita, segundo a sua perspectiva. Nosso intuito de buscar a relação entre concepções e práticas expressas no discurso e eventuais comportamentos no contexto profissional das professoras Flor e Rosa nos conduziram à observação das aulas e à recolha dos incidentes críticos com duas das professoras entrevistadas.

Pretendemos, nestas conclusões, apresentar os resultados do estudo, revelando não somente as contradições, mas, acima de tudo, a complexidade do processo de formação contínua dos professores na área de educação especial, tendo como foco os objetivos do estudo. Dessa forma, ao discutirmos os dados obtidos na investigação, buscamos compreender as mudanças nas concepções e práticas dos professores como um fenômeno multidimensional. Desejamos termos contribuído para a discussão das

dimensões conceituais e pedagógicas que acompanham a prática profissional do professor.

O estudo permitiu tomarmos como eixo de discussão as concepções apropriadas pelos professores e as práticas observadas e descritas pelas professoras Flor e Rosa. Por isso, no intuito de articular o que o docente discursa e o que pratica, procuramos tornar mais inteligível a relação entre teoria e prática que circunda a intervenção pedagógica do professor em contexto formativo. Nesse âmbito, temos o interesse de compreender a (re) significação dos conhecimentos discutidos em contexto de formação, tendo como foco o espaço da escola e as experiências trazidas pelos professores de sua prática laboral.

Atualmente, discutem-se diversos aspectos que dificultam a formação contínua dos professores. Dentre estes, podemos descrever as perspectivas tecnocráticas da formação, pautadas no modelo instrutivista, que tem o professor como um mero transmissor dos conhecimentos, o qual, por si, não dá conta dos problemas do ensino na escola. Avilta-se num jogo que trata da aplicação prescritiva dos conhecimentos pelos professores, distanciando-os de suas experiências da sala de aula, circunscritas pelas histórias reais dos alunos.

Há que apostar numa formação contínua de professores, mais consentânea com a realidade das práticas, apreendendo as situações pedagógicas da escola bem como a relação entre ensino, pesquisa e reflexão como condicionantes que visam mobilizar a transposição dos conhecimentos estudados na formação para a sala de aula. Nesse sentido, é pertinente que os professores sejam estimulados a avaliar continuamente o seu processo de formação. Essa prática intima-os a participarem da avaliação da formação que frequentaram, visando à melhoria das práticas de ensino diante da multiplicidade de situações que têm caracterizado o trabalho dos professores no cotidiano escolar.

A partir dessas discussões, sentimos a necessidade de apontar diversas constatações que acompanharam os resultados da investigação frente às concepções e às práticas apresentadas. É importante salientar que não pretendemos chegar a certezas com os resultados obtidos pelo presente estudo, mas objetivamos pôr em excussão contradições reveladas diante dos aspectos e das dimensões apontados pelos professores participantes da ação de formação e a realidade das práticas das duas professoras, Flor e Rosa.

A primeira constatação, revelada no estudo, destaca as mudanças nas concepções e práticas dos professores no que toca aos temas educação inclusiva e educação especial. Salientamos que a ação de formação trouxe novas discussões sobre a atuação do professor de educação especial como suporte para a escola inclusiva por meio do acompanhamento dos alunos com deficiência. Ou seja, os professores defenderam que a inclusão passou a ser compreendida como um modelo de educação para as escolas, no qual todos os alunos podem participar e ser recebidos como membros daquela comunidade educacional. Trata-se, sobremaneira, de discutir uma filosofia e uma prática educativa que pretende melhorar a aprendizagem e a participação ativa de todo o alunado em um espaço escolar. Na mesma direção, os professores abordaram que a função da educação especial é a de estruturar o suporte às escolas no sentido de mudanças organizacionais em suas salas de aula como também a de orientar e acompanhar os alunos e professores nesse espaço.

Contrapondo essas colocações, alguns professores que participaram da ação de formação tornaram prementes determinadas fragilidades da formação que tratam da desarticulação entre a escola inclusiva e a ação do professor de educação especial. Essas considerações pautaram-se frente ao modelo tradicional da escola, que se distancia dos objetivos da educação especial e do paradigma inclusivo. Os professores destacaram, ainda, que a instituição escolar entra em choque com as concepções da educação inclusiva quando se trata da sua efetivação, na prática.

Nesse sentido, os resultados encontrados mostram, de maneira geral, a necessidade de haver uma aproximação entre o contexto da formação e a prática escolar. Esses dados levam-nos a ficarmos atentos à realidade do atendimento e da escola para que os conhecimentos apropriados pelos formandos não fiquem apenas no foro conceitual, como constatado.

A segunda constatação, na nossa leitura, contempla a importância do papel dos professores de educação especial, com o objetivo de desenvolver novas competências sobre o atendimento educacional especializado, visando garantir o acompanhamento do aluno na escola. Esse aspecto foi ressaltado pelos professores como a valorização dos saberes advindos da prática especializada, que objetivam identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para os alunos atendidos, eliminando as barreiras para a sua plena participação no espaço escolar. Primeiro, esses conhecimentos são norteadores da modalidade de formação, que incita a discussão de

conteúdos a partir das experiências e da realidade profissional do professor, e não por suas carências. Segundo, a formação, ao possibilitar ao professor problematizar sua ação pedagógica, parte dos saberes da experiência docente, fundamentando a prática cotidiana de cada professor. Ou seja, a ação de formação passa a ter a escola como o núcleo vital do saber, que incita o professor à reflexão a partir de lógicas diferentes e heterogêneas, mas possíveis de dialogar e discutir a lógica das práticas de formação.

Nessa perspectiva, uma formação centrada nas práticas objetiva estimular o professor a refletir e a selecionar as melhores estratégias de ação, mobilizando respostas frente a situações pedagógicas não previstas. Pode identificar, assim, individualidades e reações diferenciadas no grupo de alunos, promovendo uma (re)condução e uma (re)contextualização da sua intervenção de forma prospectiva.

Em nossa análise, a terceira constatação trata da importância de estudar os diferentes modelos de planos de atendimento disponibilizados pela formação, com o intuito de acompanhar o aluno com deficiência no contexto escolar. Na verdade, nessa concepção retratada pelos professores, destacam-se a eficácia do estudo de cada caso e a construção do plano de atendimento de forma a responder às singularidades dos alunos acompanhados.

Porém, os resultados do estudo mostraram que a maioria das práticas das professoras Flor e Rosa, por um lado, não partiam das capacidades dos alunos para realizar suas intervenções e, por outro, as estratégias pedagógicas eram desconectadas do interesse do aluno. Essa situação, na prática, foi identificada como um obstáculo na realização do trabalho para acompanhar os casos reais. Esse fato parece justificar a prática dedutiva de Flor e Rosa no decorrer da investigação. Nessa linha de raciocínio, as professoras criaram metodologias próprias que davam maior segurança à sua prática.

A quarta constatação, encontrada nos resultados, incide sobre as estratégias de ensino trabalhadas na formação através de uma prática pedagógica construtiva, que percebe o aluno com suas necessidades na sala de atendimento. No entanto, presenciamos na prática investigada diferentes equívocos conceituais, práticas corretivas ou atenção demasiada ao comportamento dos alunos, o que delata a dificuldade das professoras em transpor para os casos atendidos as concepções apropriadas na formação. Além disso, identificamos diferentes formas de intervir nas aulas, executando tarefas, modificando-as e, ao mesmo tempo, reestruturando outro roteiro, sem confidenciar aos alunos. Construíram-se e reconstruíram-se, assim,

diferentes estratégias, planejadas ou improvisadas, a partir da perspectiva pretendida ou das pistas percebidas, que justificavam, dessa forma, as práticas das professoras.

Assim, apesar de Flor e Rosa terem conhecimento sobre os diferentes temas abordados na formação, elas não conseguiram alterar suas práticas a partir dos casos reais que acompanhavam. Ficou notório que as professoras não partiam das situações de sala de aula para refletir e criar estratégias pedagógicas diante do imprevisível, considerando novas ideias, avaliando alternativas e definindo objetivos. O momento da aula, assim percebido, coaduna-se com a retórica do inacabamento, em que o técnico seria o que aplicaria com rigor, na sua prática cotidiana, as soluções de seus problemas peculiares. Nesse caso, a realidade da prática profissional, revelada na pesquisa, opõe-se à articulação entre teoria e prática, entre prática reflexiva e espírito investigativo, que são essenciais para a reflexão da ação docente.

A última constatação, evidenciada pelos dados do estudo, realça a valorização dos interesses, das habilidades e das potencialidades dos alunos como referência para a elaboração de atividades visando responder aos seus desejos, curiosidades e iniciativas, fundamentando as intervenções individualizadas na sala de atendimento. Diante dessa compreensão, foi possível perceber que as professoras Flor e Rosa, em sua ação especializada, acabaram por eleger um modelo terapêutico que se centrava no *déficit* do aluno, proporcionando uma ajuda técnica, com base em um diagnóstico prévio. Esse tipo de prática fundamentava-se, por um lado, em uma intervenção tradicional que facultava o ensino homogêneo e fixava-se nas limitações dos alunos e, por outro, nas crenças que as professoras construíram acerca das deficiências, além da forma como tipificavam o comportamento do aluno com necessidades especiais. Nesse mesmo sentido, ficam aparentes, no seguimento das aulas, as dificuldades das professoras em selecionar estratégias diversificadas que respondessem às necessidades apresentadas nas sessões, contrariando o foco do atendimento.

Depreendemos, dessa forma, que as professoras persistiam em repassar metodologias específicas sobre como lidar com os alunos com deficiência. Com isso, não ultrapassaram as generalizações excessivas que massificavam o conhecimento e os alunos. Essa ação pouco contribuiu para a prática do professor especializado em sala de aula, que continuará a perpetuar práticas corretivas que terminam, de maneira sutil, por rotular o aluno.

Concluímos, dessa forma, que o discurso dos professores que frequentaram a ação de formação não respondeu ao contexto real das professoras acompanhadas na pesquisa e, conseqüentemente, foram revelados o vácuo e os conflitos expressos na prática das professoras Flor e Rosa. Consideramos que os resultados obtidos levantam questões que pairam sobre ações de formação de longa amplitude que precisam estar conectadas com os interesses, as necessidades, as aspirações dos formandos e seu contexto profissional, como apontado no estudo.

Reconhecemos que o plano da ação de formação, mesmo diante das novas tecnologias utilizadas no curso, não foi suficiente para fundamentar os conhecimentos pedagógicos das professoras e (re) significá-los perante o atendimento dos alunos, o que resultou na dificuldade de alteração das práticas das duas professoras. Contudo, acreditamos que para melhorar a formação dos professores são necessárias a interação dos conhecimentos teóricos e práticos e a compreensão de que a docência é uma prática pessoal e coletiva, na busca de mudanças qualitativas nos resultados da formação. No entanto, Flor e Rosa acabaram por construir autonomamente os seus próprios referenciais diante dos conteúdos trabalhados e do seu contexto profissional.

Entendemos, todavia, que a formação, sendo uma estratégia poderosa para o serviço da mudança de concepções e de práticas, não é a única variável, como muitas vezes se pensa, mas deve-se ter em conta nos processos de mudança as condições de trabalho, as normas orientadoras da organização do trabalho docente, a cultura da escola e da profissão, que acabam por determinar, muitas vezes, as dificuldades de colocar em prática os conhecimentos apropriados em contextos formativos. Ficou evidenciado, no estudo, que, apesar da formação ser positivamente avaliada, de ter ensinado novas e pertinentes estratégias de intervenção para a realidade do formando, acabou por esbarrar nas questões organizativas da escola que invalidam as aprendizagens e dificultam a sua transferência para o espaço profissional dos professores.

Apesar de reconhecermos os contributos desta investigação no domínio da formação de professores, não podemos deixar de mencionar possíveis limitações. Nesse contexto, a primeira limitação refere-se à grande dimensão dos quadros teóricos que suportam o trabalho, nomeadamente, no que diz respeito à formação contínua de professores em geral e, no particular, à formação de professores para a educação inclusiva, em que foi impossível referendar autores importantes que poderiam



enriquecer, substancialmente, a fundamentação teórica do estudo. A segunda relaciona-se com os dados apresentados no estudo, tendo em vista que, apesar de serem interessantes e pertinentes, não foi nossa intenção generalizá-los para outros contextos de formação, uma vez que cada situação tem suas peculiaridades e necessidades. Porém, é importante salientar que esses dados aguçam a curiosidade do pesquisador em avançar com novos estudos que tratam de concepções e práticas em contexto laboral.

A terceira limitação diz respeito aos aspectos de natureza metodológica. A decisão da escolha ponderada da amostra através das práticas observadas e de incidentes descritos se deu em decorrência da complexidade que seria sistematizar os dados de todos os professores participantes da formação. Ademais, para identificarmos alterações entre concepções e práticas, teríamos um vasto campo empírico que necessitaria de critérios de acompanhamento das sessões para podermos apontar as mudanças e, assim, confrontá-las com as concepções e práticas da ação de formação.

É oportuno salientar que a complexidade do meu objeto de estudo – os efeitos da ação de formação sobre as concepções e práticas dos professores – envolveu escolhas que determinaram não poder ir além da observação das práticas de duas formandas. Porém, a consciência dessa limitação não nos inibiu de ir por esse caminho. Consideramos que a entrada na sala de aula (observação e incidentes críticos) permitiu, de fato, apreendermos o valor, a pertinência e o efeito da ação de formação, tendo em vista o investimento realizado no quadro de formação de professores.

Essas conclusões nos permitem, sobretudo, fazer algumas recomendações em relação aos diferentes atores (formadores, formandos e entidades) que estão envolvidos no processo de formação contínua dos professores e a outros investigadores que tenham interesse em aprofundar ou discutir essa temática.

O presente estudo torna premente que as políticas de formação levem em consideração as necessidades dos formandos destinatários da ação, a partir do seu planejamento, execução e resultados, tendo em conta uma avaliação que faça parte do processo formativo, não preterindo as dimensões políticas, éticas, epistemológicas e técnicas que circundam o contexto de formação.

Consideramos pertinente a realização de projetos de investigação que inicialmente reconheçam quais necessidades de formação afloram na prática dos professores pós-formação, bem como que seja feita, em seguida, uma investigação ação

em contexto colaborativo, na qual o pesquisador possa intervir e participar na prática do professor, conhecendo aquelas situações que dificultam a alteração das práticas na escola. Entendemos que será, sem dúvida, uma dimensão importante a ser estudada no futuro, para nos ajudar a compreender e a avaliar o contexto da formação contínua e suas implicações na prática pedagógica.

Parece-nos relevante apontar uma recomendação para as secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros, que são polos articuladores de programas de formação continuada propostos pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades, qual seja: conceber o processo formativo não apenas como circunscrito à sala de formação, mas também extensível ao acompanhamento e à supervisão das práticas de formação executadas em contexto real. O desenvolvimento deste trabalho possibilitará aos técnicos das secretarias conhecer, discutir e acompanhar conjuntamente os conhecimentos dos professores e seus efeitos na prática e na aprendizagem dos alunos atendidos.

Ao levarem em consideração o testemunho e a prática dos atores, essas recomendações têm o intuito de colaborar para um trabalho formativo de cunho mais emancipatório, o qual prevê na prática dos professores mudanças que se inscrevem no exercício docente dos profissionais. É, por esse motivo, necessário investigar as inconsistências verificadas entre concepções e práticas, a fim de ultrapassá-las no âmbito da formação contínua dos professores e da avaliação da formação.

Em termos globais, podemos dizer que a realização deste trabalho permitiu que nos enriquecêssemos tanto no campo teórico como em relação às concepções e práticas imanadas pelos professores do estudo. Desse modo, fica registrado que os programas de formação devem investigar as diferentes realidades que se encontram nas escolas e, sobretudo, superar o desafio de coadunar concepções e práticas com o espaço profissional no qual atua o professor. Portanto, cada vez mais, sentimos a necessidade de discutir processos de formação contínua de professores com o intuito de compreender melhor os seus efeitos. Todas essas experiências, certamente, vão trazer grandes contributos para a minha prática profissional enquanto docente e investigadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Editora Narcea.
- Alarcão, Isabel; Moreira, M. Alfredo; Moreira, Maria Alfredo. (1997). A investigação – acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Idália Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, Isabel (1996). Ser Professor Reflexivo. In Isabel Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDINE.
- Alberte Costiñeira, J. R. (1991). Los servicios de apoyo para la educación especial y los programas de integración: la formación dos profesores que lo integran. In M. A. Zabalza & J. R. Alberte Costiñeira (Coords.). *Educación Especial y formación de profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Altet, Marguerite *et al.* (2001). *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Altet, Marguerite (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Altet, Marguerite (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- Alzina, Rafael Bisquerra (Coord.) *et al.* (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- André, Marli; Simões, Regina H.S.; Carvalho, Janete M.; Brzezinski, Iria. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.* (online). vol. 20, nº 68, pp. 301-309. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Acesso em 03/06/2011.
- Armais Sánchez, Pilar.; Martínez Abellán, Rogelio; Escarbajal Frutos, Andrés. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In David Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação: Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Avalós, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, nº 2. Disponível em: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/417/865>. Acesso em 08/03/2011.
- Azambuja, Guacira. (2007). *A Formação Continuada e a Continuidade da Formação*. UNISINOS- CAPES. GT: Formação de professores / n. 08. EPENN. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1888--Int.pdf>. Acesso em: 20/02/2011.
- Batista, Sylvia Helena Souza da Silva. (2008). Formação de professores e aprendizagem: tecendo encontros. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo vol. 1, nº 1, jan./jul. Disponível em: [http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_1/art4sylvia.pdf](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art4sylvia.pdf). Acesso em: 15/06/2010.
- Batista, Cristina Abranches Mota *et al.* (2006). *Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância*. Brasília: SEESP / SEED / MEC.
- Bank Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan área in Denmark, Copenhagen. In R. Kugel e W. Wolfensberger (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation.
- Barbier, Jean-Marie (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbier, Jean Marie. (1985). *A Avaliação em Formação*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Bardin, Laurence. (2008). *Análise de Conteúdo*. 4ª ed. Edição Revista e Actualizada. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. W.; Gaskell, G.; Allun, N. C. (2002). Qualidade, quantidade e interesses do cohecimento: evitando confusões. In Bauer, M. W.; Gaskell, G. (editores). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (Guareschi, Pedrinho A. Trad). Petrópolis: Vozes.
- Bayer, Hugo O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais*. Porto Alegre: Mediação.

Biencinto, C.; Carballo, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *RELIEVE*, vol. 10, nº 2, pp. 101-116. Disponível em: [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.htm). Acesso em: 19/03/2012.

Bolam, R.; McMahon, A. (2004). Literature, definitions and model: towards a conceptual map. In C. Day (Ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill Education, vol. 33-60

Bolam, R. (1982). *Inservice Education and Training of teachers*. Final Report of CERI. Paris. OCDE.

Bogdan, Roberto C.; Biklen, SariKnopp. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bosco, Ismênia Carolina Mota Gomes *et al.* (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. vol. 5.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre Educación Inclusiva. CONFINTED. *La educación Inclusiva: el camino hacia e futuro: Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a la discusiones de los talleres*. Centro internacional de Conferencias, Ginebra. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf). Acesso em: 24/03/2010.

Bueno, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. *Temas do Desenvolvimento*, vol. 9, nº 54, pp. 21-27.

Bueno, J. G. S (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 3, nº 5, pp. 7-25.

Bueno, José Geraldo. (1993). *Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC.

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida: Convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. In M.A. Verdugo & F. B. Jordán de Urrías (Coords.). *Rompiendo inércias: Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca.

- Brasil. (2008a). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2008b). *Atendimento Educacional Especializado- Educação a Distância: Curso de Formação Continuada de Professores*. Brasília: SEESP / SEED / MEC.
- Brasil. (2008c). *Atendimento Educacional Especializado: Curso de Formação Continuada de Professores*. Brasília: SEESP / SEED / MEC.
- Brasil. (2007). *Orientações Gerais aos Tutores, Supervisores de Conteúdo, Supervisores de EAD e Coordenação*. Curso de Formação Continuada de Professores SEESP / SEED / MEC.
- Brasil. (2005). *Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica Brasília.
- Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages, and meaning. *International Journal of Educational Research*, vol. 37, pp. 661-675.
- Catalyud Salom, María A. (2008). Evaluar para aprender. Hacia una práctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, Órgano del Instituto Clasanz de Ciencias de la Educación, nº 214, abr.-jun.
- Carvalho, R. E. (2006a). *Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- Carvalho, Rosita E. (2006b). Removendo Barreiras para a aprendizagem. *Educação Inclusiva*. 5ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Cifali, Mireille. (2001). Conduta Clínica, Formação e Escrita. In Marguerite Altet *et al.* *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, Luís de Miranda. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

- Correia, Luís de Miranda. (Org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- Correia, Luís de Miranda. (Org.). (2001). *Educação Inclusiva ou Educação Apropriada*. In David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- Correia, Luís de Miranda. (Org.). (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- Convenção da Guatemala. (1999). *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Pesquisado em 11/05/2010.
- Charlier, Évelyne. (2001). Formar Professores Profissionais para uma Formação Contínua Articulada a Prática. In Marguerite Altet *et al.* *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed.
- Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Damas, Maria Joaquina; De Ketele, Jean-Marie. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Coimbra Livraria Almedina.
- Darling-Hammond, Linda; McLaughlin. (2003). El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo. *Cadernos de discusión*, nº 9. Secretaria de educación pública.
- Day, Christopher (1999). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca. (1994). *Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04/06/2010.
- Denari, Fátima. (2001). A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In Cristina Marquezine *et al.* (Org.) *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Ed. UEL.

Demailly, L. C. (1992). Modelos de formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: António Nóvoa. (org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Publicação Dom Quixote.

Domingues, Celma dos Anjos *et al.* (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Os Alunos com Deficiência Visual: Baixa Visão e Cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.

Domingo Segovia, J. (1998). El Mapa Relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional. In A. Sánchez Palomino; J. A. Torres González (Coords.). *Educación Especial: Una perspectiva organizativa y profesional*. Madrid: Pirâmide.

Echeita, Gerardo S. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2, pp. 9-18. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2556473>. Acesso em: 20/03/2010.

Echeita, G.S. (2007). *Educación para la inclusión: Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.

Echeita, Gerardo Sarrionandia. (2006). *Del dicho al hecho hay gran trecho*. II Congreso Internacional de Educación Especial. Concepción. Chile. Julio.

Echeita, G.; Verdugo, M. (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: Valoración y Prospectiva*. Salamanca: INICO.

Eraut, Michael (1995). Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 1.

Escudero Escorza, T. *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. *RELIEVE*: vol. 9, nº 1, pp. 11-14. Disponível em: [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm). Acesso em: 30/03/2012.

Estrela, Albano. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.



- Estrela, Maria Tereza; Estrela, Albano. (1978). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino*. Lisboa: Editorial Estampa. Coleção Técnica de Educação.
- Estrela, Maria Tereza. (1999). Avaliação da Formação de Professores: Algumas notas críticas. In Albano Estrela e António Nóvoa. *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Edição atualizada. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Merlin C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Londres: Macmillan.
- Fávero, Eugênia Augusta G. et al. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília: SEESP / SEED / MEC.
- Ferreira, Júlio Romero. (2006). Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In David Rodrigues. *Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Brasil: Summus Editorial.
- Ferreira, W. B.; Martins, R. C. B. (2007). *De docente para docente: Práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. Brasil: Summus Editorial.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston (Org.). *Handbook of research on teacher education*. Nova York: Macmillan.
- Ferry, G. (1987). *Le Trajet de la Formation: Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional: Reflexões críticas sobre avaliação. In Maria Tereza Esteban e Almerinda Janela Afonso (Orgs.). *Olhares e Interfaces*. São Paulo: Cortez Editora.
- Fernandes, Maria de Lourdes; Magalhães, Rita de Cássia Barbosa P.; Bernardo, Carolina Maria Costa. (2009). Formação docente para os processos de educação inclusiva: descortinando concepções. In Lúcia A. R. Martins; Luzia Guacira S. Silva. (Orgs.). *Múltiplos olhares sobre inclusão*. João Pessoa: Ed. UFPB.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. (Parreira, Artur M. Trad Edição). Lisboa: Parreira Monitor.

- Freitas, Soraia Napoleão. (2006). A formação de Professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In David Rodrigues. *Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Brasil: Summus Editorial.
- Freitas, L. C. de. (2004). Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 86., pp. 133-170.
- Freitas, Maria Helena. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, nº 80, Set.
- Figari, Gérard. (1996). *Avaliar: Que referencial?* Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.
- Fortes Ramirez, A. (1994). *Teoría y práctica de la integración escolar: Los límites de un éxito*. Ediciones Aljibe. Málaga
- Forner, A.; Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: EUB.
- Gatti, B. A. et al. (2008). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita. Relatório de pesquisa. vol. 2.
- Garcia, Rosalba Maria C. (2008). Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In Cláudio Roberto Baptista, Kátia Regina M. C.; Denise Meyrelles de J. (Orgs.). *Educação Especial: Diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- García Sánchez, J. N; Cantón Mayo, I; García Solis, M. (1990). *Cómo intervenir en la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Gentili, Pablo. (2009). O Direito à Educação e as Dinâmicas de Exclusão na América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a07.pdf>>. Acesso em: 20/04/2010.
- Glat, Rosana. (2007). *Educação Inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: Estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares*. Relatório Científico aprovado com mérito pela FAPERJ, Rio de Janeiro, 2007.

- Glat, Rosana; Blanco, Leila M. V. (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In Rosana Glat. *Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras.
- Glat, R.; Fernandes, E. M. (2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*, vol. 1, nº 1.
- Gomes, Adriana L. Lima Verde *et al.* (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará. vol. 2.
- González Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. In: Sarto Martín, M.P; Venegas Renald, M.E. (Coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva*. Salamanca: INICO, pp. 143-158. Colección investigación.
- González Gil, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. vol. 6, pp.82-99 Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160208.pdf>. Acesso em: 13/06/2010.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Guskey, T. R.; Sparks, D. (1996). Exploring the relationship between staff development and improvements in student learning. *Journal of Staff Development*, vol. 17, nº 4.
- Hadji, Charles. (2001) Compreender que avaliar não é medir, mas confrontar um processo de negociação (balanço dos saberes produzidos pela pesquisa). In Charles Hadji. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Hadji, C. (1995). A Avaliação dos professores: Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela; P. Rodrigues (Coords.). *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto editora.
- Hegarty, Seamus (2008). Investigación sobre Educación Especial en Europa. REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, nº 2, pp. 191-199.

- Hegarty, Seamus. (2001). O Apoio Centrado na Escola Novas Oportunidades e Novos Desafios. In David Rodrigues (Org.) *A educação e a diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Proyecto FONDECYT, Estudios Pedagógicos*, vol. 36, nº 1.
- Inforsato, Edson C; Galindo, Camila J. *Formação continuada errática e necessidades de formação Docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas* In Anais da Reunião Anual da ANPEd (s.d). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2621--Int.pdf>. Acesso em: 10/08/2012.
- Imbernón, Francisco. (2009). Una Nueva Formación Permanente del Profesorado para un Nuevo Desarrollo Profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol. 1, nº1, pp. 31-42, maio.
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. In V. Ferreres; F. Imbernon (Eds.). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 25-34.
- Jannuzzi, G. (2004). *A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- Javier Tejedor, Francisco. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº2, pp.319-340.
- Jesus, Denise Meyrelles de. (2006). Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In Cláudio Roberto Baptista (Org.). *Inclusão e escolarização-múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação.
- Joyce, B. (1975). *Conceptions of man and their implications for teacher education: En Teacher Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2000). *Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Laplane, A. L. F. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, vol. 96, nº27, pp.689-715.

- Landini, Sónia. (2010). As transferências no trabalho docente. O debate sobre a imaterialidade do trabalho e algumas reflexões sobre formação. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. *Revista de Educação*, vol. 17, nº 2, pp.29-41.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele. (2008). *Pesquisa Pedagógica:Do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.
- Leite, Teresa Maria de S. dos Santos. (2007). *A Avaliação do Processo de Formação, uma Estratégia Formativa? Da Análise das Práticas ao espaço de um modelo de Formação*. Tese de doutorado apresentada no Instituto de Educação na Universidade de Lisboa- UL.
- Leite, Teresa Maria de S. dos Santos. (1997). *Necessidades de Formação Contínua de Professores em relação à Integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Sistema Regular de Ensino*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Área Formação de Professores. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Libâneo, José Carlos. (2005). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In Selma Pimenta Garrido; Evandro Ghedin (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo:Cortez Editora.
- Lima-Rodrigues, Luzia; Rodrigues, David. (2011). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal dez estudos de caso: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva*. Universidade Técnica de Lisboa.Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lipski, Dorothy; Gartner, Alan. (1997). *Inclusion and scholl reform: Transforming america's classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- López Melero, M. (1991).La Intergración Escolar como Práctica Profesional: el professor como mediador de la cultura profesional. In M. C. Ortiz González. *Temas actualesde Educación Especial*.Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Lopes, João A. (2007). Perspectiva crítica da Educação Especial em Portugal. In James M. Kauffman; João A. Lopes (Coord.). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga:Edições Psiquilibrios. Coleção Psicologia da Educação.

- Lüdke, M.; André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Magalhães, Rita de Cássia; Cardoso, Ana Paula L. B. (2011). Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais *In* Rita de Cássia Magalhães. (Org.). *Educação inclusiva: Escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro.
- Magalhães, Rita de Cássia Barbosa P. (2009). Currículo e práticas inclusivas na escola: tecendo fios de uma trama inconclusa *In* Lúcia Araújo R. Martins *et al.* (Orgs.). *Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos*. Natal: Ed. UFRN.
- Magalhães, Rita de Cássia. (2008). Políticas e práticas de educação inclusiva no sistema municipal de ensino em Fortaleza-CE; início de conversa. *In* Maria G, M TAlbuquerque; Isabel Sabino Farias;, Jeannette, F.P.Ramos (Orgs.). *Política e gestão educacional: Contextos e práticas*. Fortaleza: Editora UECE.
- Magalhães, Rita de Cássia B P. (2006). Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da ed especial *In* Alda M. MonteiroSilva,; Laêda B.Machado; Marcia Maria O. MELO; Mraia C. C.Aguiar.(Orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe.
- Magalhães, Rita de Cássia B. P.; Lima, Ana Paula de Holanda. (2004). Perfil de Professores de Educação Especial: dilemas e desafios na construção da educação básica inclusiva. *ECCOS –Revista Científica*, São Paulo, vol.6, n 01.
- Magalhães, Rita de Cássia. B. P. (2002). *Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à educação especial*. Fortaleza: Ed. UECE/Demócrito Rocha.
- Macedo, R. Sidnei. (2007). *Currículo, diversidade e equidade: Luzes para uma educação intercrítica*. Salvador: EDUFBA
- Mazzotta, M. J. S. (1996). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez Editora.
- Mazzotta, M. J. S. (1993). *Trabalho docente e formação do professor de educação especial*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

- Malglaiive, Gérard(1995). Formação e Saberes Profissionais: Entre a teoria e a prática. In Rui Canário (Org.). *Formação e Situações de Trabalho*.(Ferreira, Júlia. Trad.). Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, Carlos. (2009a). La Evaluación del Desarrollo Profesional Docente:De La Cantidad a La Calidad. *Revista Brasileira de Formação de Professores*,vol. 1,nº43, pp.43-70.
- Marcelo García, Carlos. (2009b). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo.Revista de Ciências da Educação*, vol. 8, pp. 7-22.
- Marcelo García, Carlos. (1999). *Formação de Professores:Para uma Mudança Educativa*. Porto:Porto Editora. Coleção Ciências da Educação 2. Século XXI.
- Melo, Amanda Meincke; Pupo, Deise Tallarico. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Livro acessível e informática acessível*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará. vol. 8.
- Minayo, Maria Cecília de S. (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 8ª ed. São Paulo: Hucitec.
- Moriña, A. (2004). *Teoria e prática da educação inclusiva*. Archidona: Cisterna.
- Morgado, José. (2007). Contributo para a definição de uma política educativa (de fato) inclusiva. In David Rodrigues; Maria Bibiana Magalhães (Org.). (2007). *Aprender juntos para aprender melhor*. Fórum de Estudos da Educação Inclusiva. Edição Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. In David Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa.
- Morgado, José. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as Coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In Luís de MirandaCorreia. *Educação Especial e Inclusão Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.Coleção Educação Especial.
- Moya Maya, A. (2002). *El profesorado de apoyo? Donde? Quándo? Cómo? ... realiza su trabajo*. Madrid: Ediciones Aljibe.

Mrech, L. M. (1999). *Educação inclusiva: realidade ou utopia?* Seminário do LIDE-USP.

Nirje, Bengt. (1969). The normalization principle and its human management implications. In Robert B. Kugel; Wolf Wolfensberger, (Eds.). *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*. Washington: President's Committee on Mental Retardation. Disponível em: <<http://www.disabilitymuseum.org/lib/docs/1941.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

Niza, Sérgio. (2008). Regresso ao Passado. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, vol. 28, nº979, abr.

Niza, Sérgio. (1997). *Formação Cooperada*. Lisboa: EDUCA. Coleção Educação Formação.

Nóvoa, António. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, nº 350. Septiembre-diciembre. pp. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350.pdf> Acesso em: 10 ago. 2011.

Nóvoa, António. (2001). Matrizes curriculares. Entrevista concedida a TV Escola. São Paulo. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod\\_entrevista=59](http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_entrevista=59)>. Acesso em: 10 de ago. 2012.

Nóvoa, António. (1992). Formação de professores e formação e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Temas da Educação 1. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia, 39.

Omote, S. (2000). Classes especiais: Comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 1, nº6, pp. 43-64.

OCDE. (2005). Teachers matters: attracting, developing and retaining effective teachers Disponível em: <[www.ocde.org/dataoecd/3/16/45139005.porpdf](http://www.ocde.org/dataoecd/3/16/45139005.porpdf)>. Acesso em 13/02/2012

OEI. (2010). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: 2021 Metas Educativas*. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Madrid, España.



- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://openlink.br.inter.net/aids/declaracao.htm>. Acesso em: 08/10/2011.
- Padilha, Anna Maria L. (2007). O discurso da Inclusão Social e Escolar: O sim eo não. *In Denise Meyrelles de J.; Cláudio Roberto Baptista; Maria Aparecida S. C.; Sônia Lopes V. (Orgs). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/ CDV/FACITEC.
- Padilha, A. M. L. (2001). *Práticas pedagógicas da Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados.
- Parrilla Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: mensajero.
- Parrilla Latas, A.; Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, Madrid, vol. 284, pp. 10-14.
- Paasche, Carol L.; Gorriil, Lola; Strom, Bev. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contexto de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Juste, Ramón. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Editorial La Muralla. Madrid. Colección Manuales de metodología de Investigación Educativa.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Desarrollar La Práctica Reflexiva em el Oficio de Enseñar: Críticas e Fundamentos*. 4ª ed. Barcelona: GRAÓ.
- Perrenoud, Philippe *et al.* (2007). Fecundas Incertezas ou como Formar Professores antes de ter Todas as Respostas. *In Marguerite Altetet al. (2007). Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pérez Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In António Nóvoa Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote.

- Pimenta, S. G. (Org.). (2008). *Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora. vol. 1.
- Pimenta, S. G. (Org.). (2005a). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2005b). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. S. G.Pimenta. São Paulo: Cortez.
- Pineda Herrero, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Revista Educar*, vol. 22, pp.119-133.
- Porras, Vallejo, R. (1998). *Uma escola para la integración educativa: Uma alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Pujolas Maset. P.(2011). Aulas Inclusivas e aprendizagem cooperativa. In Luzia Lima-Rodrigues; David Rodrigues. *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal dez estudos de caso. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva: Universidade Técnica de Lisboa*.Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pujolás Maset, P. (2003). *El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas prácticas*.Universidade de Vic. Barcelona. Novembro. pp. 01-17.
- Prietro, Rosângela G. (2008). Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In Cláudio Roberto Baptista; Kátia Regina M. C.; Denise Meyrelles de J. (Orgs.). *Educação Especial: Diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Pletsch, Márcia Denise. (2009). *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: Diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*.Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UFRJ.
- Prugdellivol, I. (1998). *La educación Especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde diversidad*. Barcelona: Graó.
- Quivy, Raymond.; Campenhoudt, Luc Van. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 5ª ed. EditoraGradiva.Lisboa.

- Rego, Tereza Cristina; Mello, Guiomar Namó. (2002). *Formação de professores na América Latina e Caribe: A busca por Inovação e Eficiência*. Brasília. Conferência Internacional- Desempenho dos Professores na América Latina (Tempo de novas prioridades).
- Rios, Terezinha Azerêdo. (2002). Ofício de professor: títulos e rótulos ou a desafiadora construção da identidade. In Ana Maria Bezerra de Almeida *et al.* *Dialogando com a escola: Reflexões do estágio e ação docente nos cursos de formação de professores*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha. Coleção Magister.
- Rodrigues, Maria Ângela P. (2006a). *Análise de práticas e de necessidades de formação. Ciências da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, David e Lima-Rodrigues, Luzia (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? In David Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Rodrigues, David. (Org.) (2006b). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.
- Rodrigues, Pedro Miguel da S. (1998). *Avaliação da Formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação na Área de Análise e Organização do Ensino apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, M. Ângela P.; Esteves, Manoela. (1992). *A análise das necessidades na formação de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Ropoli, Edilene A. *et al.* (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará. vol. 1.
- Ruiz Bueno, Carmen. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de L'Educació. Programa de doctorat: Innovació i sistema Educatiu. Bellaterra. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2001/tdx-0123102-154003/crb01de12.pdf>. Acesso em: 25/08/2012.
- Sá Chaves, Idália. (1997). A Formação de Professores numa perspectiva ecológica, que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro. In

Idália Sá Chaves. (Org). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Salvador Mata, Francisco; García Guzmán, António. (2005). La Organización Del Centro Educativo para La Educación Especial. In Francisco Salvador Mata (Coord). *Bases Psicopedagógicas de LA Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Salvador Mata, Francisco (2005). La Didáctica en La Educación Especial. In Francisco Salvador Mata (Coord.). *Bases Psicopedagógicas de la educación especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Salvador, Francisco Mata & García, António Guzmán, (2005). La Organización Del Centro Educativo para La Educación Especial. In Francisco Salvador Mata (Coord.). *Bases Psicopedagógicas de LA Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Salvador Mata, Francisco. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Santiago, A. R. F. (2006). Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, vol. 6, nº17, pp. 21-32, jan./abr.

Sandín Esteban, Maria Paz. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições*. (Cabrera, Miguel. Trad.) Porto Alegre: AMGH Editora.

Senna, L. A. G. (2003). *Processos educacionais*. TV ESCOLA – Salto para o Futuro, junho. MEC – Secretaria de educação a distância.

Silva, Ana Maria Costa.(2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 1, n.72, aug. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 Sept. 2012.

Silverman, David. (2009). *Interpretação dos dados qualitativos: Métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed.

Soligo, Rosaura. (2004). A formação de professores. In: Prefeitura Municipal de São Luís (MA). *Formação de educadores: Uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para educação*. São Luís: Prefeitura Municipal de São Luis. Secretaria de Educação. SEMED.

- Souza, Denise Trento Rebello. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educ. Pesqui.* (online). vol.32, n.3, pp. 477-492. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 23/07/2012.
- Schirmer, Carolina R. *et al.*(2007). *Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Física*. Brasília:SEESP / SEED / MEC.
- Schön, D. A. (1983).*The reflective Pratictioner*.New York: São Francisco: Basic Books.
- Schwandt, Thomas A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo. In Norman K. Denzin.*O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Skrtic, T. M. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In B. M. Franklin.(Compilador). *Interpretación de la discapacidad: Teoría e historia de la educación especial*.Barcelona: Pomares-Corredor.
- Stake, Robert. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. (Chaves, Ana Maria. Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian.
- Stake, Robert E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares:Crítica y fundamentos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Stake, Robert E. (1982). Novos métodos para Avaliação de Programas educacionais. InM. A. A. Goldeberg; C. P. Souza. (Org.). *Avaliação de progamas Educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*. São Paulo: EPU.
- Stake, R. E. (1975). Program evaluation: par-ticularly responsive evaluation. *Occasional Paper*, Michigan, vol. 5.
- Stake, R. E. (1967).The countenance of educa-tional evaluation.*Teacher College Record*, vol. 68, pp. 523-540.
- Scriven, M. S. (1981). *Evaluation Thesaurus*.Inverness: Library of Congress, Edgpress.

- Scriven, M. S. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler; R. M. Gagné; M. S. Scriven. *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Stainback e Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus; M. Scriven; D. L. Stufflebeam (Eds.). *Evaluation models (Chapter)*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stufflebeam, D. L. (1972). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. *SRIS Quarterly*, vol. 5, nº1.
- Stufflebeam, D. et al. (1971). *Educational evaluation and decision making* (Chapters 3, 7, & 8). Itasca: F. E. Peacock.
- Stufflebeam, D; Shinkfield, Anthony J. (1989). *Evaluación sistemática guía teórica y práctica: Temas de educación*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tavares, José. (1997). A Formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In Idalia Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDINE.
- Tardif, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C.; Gauthier, C. (2001). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés Editora.
- Tejada Fernández, J. (2005). *Didáctica-curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Editorial da Vinci. Colección REDES.
- Tejada Fernández, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tcnologias de la Información y la Comunicación: nuevos roles e nuevas competencias profesionales. *Revista Comunicación y Pedagogía*, nº 158, pp. 17-26.
- Torres, R. M. (2000). *Una década de Educación para todos: Latarea pendiente*. Buenos Aires: IIPÉ UNESCO; Madrid: Editorial Popular.
- Tyler, R.W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Turnbull, Rutheford *et al.* (2002). *Exceptional lives: special education en today's schools*. Columbus: Merrill.
- Therborng, Göran. (2001). Artigo Globalização e desigualdade: questões de conceituação e esclarecimento. *Sociologias*, Porto Alegre, vol. 3, nº6, jul./dez.
- Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. (2000). Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. *Cadernos CEDES*, São Paulo, vol. 20, nº 50, pp. 41-54.
- Kassar, M. de C. M. (2003). Educação especial brasileira no contexto da reforma do Estado. In M. de C. M. Kassar. *Trabalho, educação e política social*. Campo Grande: Ed. UFMS. pp. 267-285
- Kaulffman, J. M. (2003). Conferir coerência à educação. In Luís de Miranda Correia. *Educação Especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- Kirk, Samuel A.; Gallagher, James John. (1979). *Educating the exceptional children*. 3ª.ed. Houghton Mifflin.
- Kuhn, Thomas. (1976). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- UNESCO. *Educação de qualidade para todos: Um assunto de direitos humanos*. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>. Acesso em: 13/08/2011.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso a todos*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and the framework for action on special needs education*. Access and Quality, 7–10 June, Salamanca, Spain.
- USA. (1977). *National Commission on Excellence in Education. A nation at risk: The imperative educational reform*. Washington, DC, 1983. USA, United States Congress. Public – Education for All Handicapped Children Act. Washington, DC.

- Vaughan, M. (2002). Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, pp. 197-201.
- Vianna, H. M. (2000). *Avaliação educacional: Teoria, planejamento e modelos*. São Paulo: IBRASA.
- Viturião, Hercília Maria M. (2008). *Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará.
- Warnock, Mary. (1978). *Special Education Needs*. HMSO. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>. Acesso em: 13/03/2010.
- Warwick, Cliff. (2001). O apoio às Escolas Inclusivas. In David Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- Wolfensberger, Wolf. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, nº3, pp. 3-9.