

FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PROTAGONIZANDO A REDE MUNICIPAL DE CARIACICA

Ariadna Pereira Siqueira Effgen (UFES/PMS)¹

Karolini Galimberti Pattuzzo Breciane (UFES/PMC)²

Resumo

Na busca de uma educação capaz de atender a todos em suas demandas de aprendizagem, a rede Municipal de Cariacica tem-se colocado a tarefa de pensar uma formação continuada que possa a partir de uma relação dialógica constituir espaço-tempo de discussão das questões desencadeadas pelos processos vividos na escola que vem se constituindo inclusiva. O presente texto se constitui um recorte de um estudo maior de caráter comparado e internacional e elegemos como elementos de análise questões que abarcam a formação continuada organizada e implementada pela rede municipal. Constata-se investimentos atrelados a formação continuada na busca de potencializar as práticas pedagógicas, movimentando os profissionais especializados, tanto nas formações quanto nos espaços-tempos de formação nas unidades de ensino fortalecendo o trabalho colaborativo entre os professores. Busca-se concretizar uma formação continuada que ultrapasse os professores especializados, evidenciando tentativas que abarquem os professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Percebe-se que muitas experiências se mostram positivas no que tange a formação continuada, evidenciando o fortalecimento de políticas públicas voltada para ações que promovam a inclusão de todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação continuada; Políticas pública; Educação Especial.

Introdução

A escolarização de alunos público-alvo da educação especial tem desafiado os diferentes contextos a buscarem construir ações que promovam e solidifiquem uma educação inclusiva.

[...] a educação inclusiva responde por uma modalidade de escolarização em que os estudantes possuem os mesmos direitos, sem nenhuma discriminação de sexo, raça, etnia, religião e capacidade, junto com seus iguais com direito de frequentar os mesmos estabelecimentos e participar das atividades da maioria dos alunos de sua idade, com as devidas adaptações (CURY, 2014, p. 1; 4).

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; professora da Prefeitura Municipal de Serra, atuando na educação infantil.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; professora da Prefeitura Municipal de Serra/ES, atuando no ensino fundamental; e coordenadora pedagógica no município de Cariacica/ES.

Ou seja, uma educação capaz de atender a todos em suas demandas de aprendizagem, justamente por apostar na educabilidade de todos os sujeitos como uma forma de garantia do direito a educação. Essa aposta audaciosa tem movimentado as redes de ensino na busca por concretizar uma ação pedagógica que dê conta da diversidade de alunos que estão na escola comum. Assim diferentes profissionais tem buscado em sua instância de atuação promover ações garantidoras do processo de escolarização dos alunos também atendidos pela Educação Especial.

Muitas dúvidas em torno do processo ainda têm sido “perguntas fortes para respostas fracas” (SANTOS, 2007) e, nessa direção, temos nos perguntado principalmente sobre o processo de aprendizagem do aluno, como ensiná-lo? Que saberes são necessários ao professor numa mediação pedagógica? Qual a formação necessária para dar conta da escola concreta³? Como a formação continuada precisa se constituir capaz de responder as demandas apresentadas pelos professores a partir de suas experiências locais?

Não temos a intenção de apresentar respostas, mas de continuar problematizando a temática formação de professores, principalmente no que tange a formação continuada, buscando compreender as demandas que os processos de escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁴ apresentam.

Nesse sentido, a rede Municipal de Cariacica tem-se colocado a tarefa de pensar uma formação continuada que possa a partir de uma relação dialógica com o professores de sala de aula, professores especialistas, professores colaboradores, coordenadores pedagógicos⁵ e diretores constituir-se num espaço-tempo de discussão das questões desencadeadas pelos processos vividos na escola que vem se constituindo inclusiva. Fica evidente que a

³ Por escola concreta denominamos a escola que atualmente recebe, acolhe e lida com a diversidade, sem negá-la, e, mesmo em contextos complexos, sem as condições básicas, cumprem seu papel social junto à sociedade. Ou seja, não se permitem o “não fazer”.

⁴ O uso da nomenclatura deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como definição dos alunos atendidos também pela Educação Especial. Essa conceituação está em consonância com a terminologia adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação.

⁵ Vale ressaltar que o termo coordenador pedagógico, adotado no município de Cariacica/ES, refere-se à atuação do pedagogo, termo que é utilizado também em outros Estados brasileiros.

proposta de formação continuada da rede municipal de Cariacica é diferente daquela que tem sido ofertada pelo Ministério da Educação, que muitas vezes apresentam-se em forma de “pacotes”.

A rede municipal tem se destacado por suas ações promotoras da inclusão atraindo assim olhares dos pesquisadores da área, isso pode ser constatado olhando a produção do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na linha de Diversidade e práticas Educacionais Inclusivas, no período que compreende 2004 a 2015, foram oito dissertações (FRANÇA, 2008; CHIOTE, 2011; OLIVEIRA, 2012; PINTO, 2013; BRAVO, 2014; BRECIANE, 2014; OLIVEIRA, 2015; CONDE, 2015) e uma tese (GONÇALVES, 2008).

Recentemente o município foi escolhido pelo grupo de Pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar” como locus de estudo de uma pesquisa comparada, coordenada por professores-pesquisadores que atuam nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e de Educação e de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “Educação especial, políticas e contextos: análise de configurações, de indicadores e de tendências em diferentes cenários”.

Esse estudo objetiva cartografar a Educação Especial em municípios brasileiros, situados no Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo, considerando os contextos e as políticas educacionais locais, os índices educacionais, os dados relativos à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e a organização/gestão da Educação Especial nas redes municípios/estaduais envolvidas no estudo. Concomitantemente, se propõe promover a comparação dessa realidade com municípios/regiões do México, Moçambique e Itália, buscando identificar articulações/aproximações e compreender diferentes aspectos dos processos, concepções e políticas

relativas à educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial em diferentes sociedades⁶.

Temos vivenciado um movimento nas universidades brasileiras em prol da internacionalização, buscando estabelecer parcerias com universidades de outros países bem como, com redes de ensino, objetivando a troca de experiências, de saberes, num espaço-tempo dialógico que permita o crescimento de ambos envolvidos numa relação que não se estabelece pela via de uma hierarquia, de um saber sobrepondo o outro, pelo contrário, cada vez mais num processo de dialogicidade,

[...] perspectivando superar os modelos hegemônicos de comparação, eminentemente quantitativos, largamente utilizados pelos organismos internacionais, que estudam diferentes realidades circunscrevendo-as num perfil cultural único e ideal e arregimentando elementos que legitimem uma política imperialista e colonizadora (SOBRINHO et al., 2015, p. 336).

Nesse sentido, o movimento do grupo de pesquisa tem sido de envolver-se em estudos que tomam a perspectiva comparada, como forma de olhar as diferentes realidades, buscando refletir sobre o contexto local e, ao mesmo tempo, encontrar os pontos de aproximação e divergência numa perspectiva reflexiva sobre a realidade estudada. Nessa direção, concordamos com Sobrinho et.al. (2015, p. 336) ao argumentarem que a Educação Comparada “[...] constitui um campo dedicado à pesquisa e à reflexão sistemática sobre a relação entre Estado, escola e sociedade. Uma reflexão que, de maneira alguma rejeita uma abordagem histórico-sociológica do fenômeno educativo”.

Formação de professores: “um remédio a todos os males?”

Nos debates sobre os desafios no que concerne à escola inclusiva, é muito comum que a discussão centre-se no professor, até por haver uma compreensão de ser ele um agente também responsável pela promoção de ações inclusivas. Nossa preocupação é que muitas vezes a forma como é conduzida a discussão faz parecer que “apenas” com uma “boa formação” quer inicial, quer continuada, teremos “resolvido” todas as demandas. Por outro lado, também não queremos tirar o protagonismo do professor nos processos

⁶ Informações retiradas do projeto de pesquisa submetido ao órgão de fomento CNPq.

de escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

O debate acerca da formação do professor precisa estar articulado a outras temáticas tão relevantes quanto esta. São elas: as condições de trabalho, as políticas públicas, financiamento, relação escola e família, currículo, práticas pedagógicas e gestão. Nessa direção nosso texto objetiva discutir a formação continuada dentro de um conjunto de temáticas relevantes a construção da escola inclusiva, haja vista que todos os processos acontecem em rede, em que muitos fios são conectados e outros se constituem no processo de conexão.

Ao aprofundar o olhar sobre a temática da formação continuada, destacamos alguns estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Espírito Santo, no grupo de pesquisa “Educação Especial: formação, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, que também tiveram como foco a inclusão de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação num movimento que toma a formação continuada como espaço-tempo de discussão das questões ações inclusivas (JESUS, 2002; JESUS; GOBETE; ALMEIDA, 2004; ALMEIDA, 2004; GONÇALVES, 2003, 2008; SOBRINHO, 2004; MARTINS, 2005; JESUS, 2006a; JESUS, 2006b; MENENGUCI, 2005; DEVENS, 2007; GIVIGI, 2007; VIEIRA, 2008, 2012; PANTALEÃO, 2009; EFFGEN, 2011; BRECIANE, 2014).

Essas pesquisas nos ajudaram a compreender a importância da formação continuada em contexto e o quanto ela pode ser potencializadora das práticas docentes, uma vez que criam condições para os docentes construir soluções para as demandas surgidas no contexto dos ambientes escolares.

Percebemos que há uma compreensão da relevância da formação continuada, mas qual é natureza dessa formação para que possa potencializar o professor em sua ação pedagógica junto ao aluno com deficiência? Quais são os saberes necessários ao professor para realizar uma mediação pedagógica na escola concreta, as vezes, sem as condições mínimas de trabalho?

Nessa direção, Baptista (2003, p. 52) nos apresenta ideia de que

O conceito de inclusão [...] evocaria a necessidade de transformação da escola para permitir o atendimento integrado de todos os alunos no ensino comum. Nesse caso, são defendidas as medidas de profundas alterações na organização do ensino, colocando em discussão a necessidade de análise coletivas sobre o projeto pedagógico da instituição; questionando as alternativas didáticas consideradas 'tradicionais' e centradas no professor; propondo a revisão de processos de avaliação (avaliação processual que considere o aluno como parâmetro de si mesmo); construindo dispositivos de apoio complementar ao atendimento no ensino comum, sem excluir o aluno de sua classe de referência; discutindo amplamente a necessidade de formação continuada de professores e demais técnicos que atuam junto às escolas.

Ou seja, entende a formação continuada como uma ação que, se satisfeita, pode apontar novas possibilidades de trabalho pedagógico com os alunos indicados à Educação Especial na escola de ensino comum, pistas para se garantir acesso ao currículo comum a esses estudantes, pela via da implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reflexões sobre a articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula de ensino comum.

Diante disso, há de se pensar constantemente na necessidade de investimentos na educação, no que se refere à formação continuada, espaço de planejamento para os professores e reestruturação das escolas no campo pedagógico, financeiro, estrutural e filosófico. Nas palavras de Baptista (2006), precisamos identificar os elementos propulsores de políticas de inclusão escolar que admitam a pluralidade de condições que precisam ser contempladas para garantir conexões e mudanças no campo educacional, nos diferentes planos associados às políticas do cotidiano, das práticas educacionais, do planejamento e da formação continuada de professores.

Portanto, é necessário pensar em processos de formação continuada que coloquem os educadores em condições de discutir, em espaços educativos e no coletivo, suas incertezas e dúvidas dos processos de escolarização, possibilitando-lhes aprofundar seus conhecimentos na área. Entendemos a formação continuada como um aperfeiçoamento ou um suporte para que as questões educacionais possam ser discutidas de modo a criar ambientes educativos que favoreçam os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. A esse respeito Nóvoa (1995, p. 26) afirma:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

Para tanto, é necessário potencializar os saberes-fazer dos educadores, reconhecer os profissionais da educação como sujeitos produtores de conhecimento e parceiros colaborativos no processo inclusivo dos alunos. É preciso, também, lançar um olhar prospectivo às ações desenvolvidas na escola, tomando os saberes-fazer docentes como elementos capazes de transformar a realidade escolar. “[...] A formação continuada privilegia o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o organizacional” (NOVÓIA, 1996, p. 42).

Entendemos que a formação continuada se constitui em elemento fundamental para os processos escolarização de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação dentro das escolas. É um espaço de possibilidade e o lócus para os profissionais da educação refletirem sobre suas práticas pedagógicas, com o intuito, a partir daí, de lançar um olhar prospectivo para o cotidiano da sala de aula, transformando os desafios em lógicas de ensino.

Assim, a formação continuada de professores deve ter como foco as diferentes situações de sucesso e insucesso que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. São esses movimentos que nos levam a concordar com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Assim, quando refletimos sobre as práticas pedagógicas, percebemos que elas têm sido marcadas pelo trabalho solitário do professor em sala de aula. Então, como romper com tal realidade? Uma alternativa seria instituir possibilidades de ações colaborativas de forma a tornar a caminhada mais suave e, ao mesmo tempo, com alguém nos ajudando a lidar com as muitas tensões e desafios, pois a formação continuada dos profissionais da educação “[...] se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade da educação dos alunos no seu conjunto, bem como da crença desses profissionais de que podem construir novas alternativas e desenvolver um trabalho na diversidade” (JESUS, 2006b, p. 5).

Finalizando, a formação continuada, a assunção do trabalho pedagógico com a diferença e a elaboração de ações colaborativas possibilitam o desencadeamento de aproximações entre a teoria e a prática, pois os docentes podem buscar na teoria várias análises e contribuições para pensar o seu fazer pedagógico dando continuidade à escritura de outras teorias sobre o trabalho com a diferença, que considera a singularidade de cada aluno.

Formação Continuada: o caso de Cariacica

Buscaremos focar o trabalho desenvolvido no município de Cariacica - ES no que tange a formação continuada organizada e desenvolvida pela equipe da Coordenação Diversidade e Inclusão Educacional. Cariacica pertence à Região Metropolitana da Grande Vitória, no Estado do Espírito Santo.

Cariacica possui uma população estimada de 381.802 mil habitantes (estimativa da população em 2015). Atualmente a rede municipal de ensino do município de Cariacica possui 106 escolas que oferecem desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental (I e II), etapas da educação básica, totalizando 43.238 alunos matriculados na rede municipal no ano de 2016. Desses alunos apresentam-se o total de 1.058 são público-alvo da Educação Especial (DADOS PARCIAIS INEP, 2016).

Para compreendermos como o trabalho é desenvolvido no município de Cariacica - ES, vale destacar como os profissionais especializados foram

organizados, conforme aponta o documento referência da Secretaria de Educação. No ano de 2002 a 2004, a equipe trabalhou a formação em serviço na perspectiva de multiplicar e socializar com os profissionais da escola o que foi organizado nas formações para os professores multiplicadores/articuladores.

No ano de 2005 a 2007, o grupo de profissionais trabalhavam com a organização de **itinerância**, que atendia a mais de uma escola, conforme a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, havia também os **professores de apoio**, para atender os casos mais severos de deficiência. Este grupo participava das formações específicas para a Educação Especial. É a partir de 2008 que assume o **professor colaborador das ações inclusivas**, profissional com formação na área da Educação Especial/Inclusiva que atua em uma única escola com o objetivo de colaborar com o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial e, quando possível, realiza intervenções pedagógicas também com os alunos que apresentam algum tipo de necessidades educacionais especiais. No ano de 2015, disponibilizou 204 professores colaboradores das ações inclusivas para atuar de forma colaborativa nas salas de aula comum juntamente com a professora regente. Para isso, faz-se necessário que ele participe dos planejamentos com os professores para apoiar na inclusão dos estudantes. Além disso, outros 30 professores atuaram nas 25 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)⁷ que foram implementadas na rede municipal de ensino.

No ano de 2015, a equipe da Coordenação Diversidade e Inclusão se dedicou com três tipos de formações, sendo elas: **formações com os professores especializados (Colaborador e SRM); Grupo de Estudo com os professores que atuam na SRM; GT Currículo e Educação Especial.**

No **primeiro grupo**, a formação foi pensada para envolver os dois profissionais especializados que atuam no município buscando assim, uma interação entre

⁷Lembramos que este atendimento é realizado no contraturno dos alunos matriculados na rede que apresentam deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

ambos os professores. Para isso, organizou-se 7 encontros de formação⁸ que teve por pauta diferentes temas trabalhados, como: a política em ação do município e as orientações pedagógicas, currículo inclusivo no contexto da sala de aula, práticas pedagógicas, avaliação, diálogos e reflexões sobre o AEE e o Seminário de Práticas que no ano de 2015 encontrava-se na 10ª edição. A metodologia adotada dividia a formação em dois momentos. O *primeiromomento* era de aprofundamento do tema a partir de um teórico e no *segundo momento* dividia-se os profissionais em 5 grupos para juntos pensar práticas pedagógicas voltadas para os diferentes estudos de casos de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados no município. Ao final da formação os grupos socializavam as questões apontadas nos subgrupos e nesse momento de trocas de experiências tinham a oportunidade de ampliar o conhecimento.

Zeichner (1993) acredita que a **prática reflexiva**, como prática social, só pode ser realizada no **coletivo**, o que leva à necessidade de **transformar as escolas em comunidades de aprendizagem**, espaço em que os professores se apoiam e se estimulam mutuamente.

[...] por meio da reflexão colaborativa, [os professores] tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas (PIMENTA, 2005, p. 529).

A reflexão colaborativa se mostra uma ação fundamental para os professores que visem ao compromisso de todos na organização pedagógica, vislumbrando todos os alunos.

[...] essas formações nesse sentido para mim por exemplo, foram de grande valia e eu por exemplo aprendi que podia adaptar um lápis e podia adaptar uma atividade e então isso pra gente é importante (PROFESSORA COLABORADORA EMEF).

[...] o professor colaborador tem que estar fazendo esse papel de estar passando para os outros professores essa dinâmica que o

⁸ Trabalhava-se com o quantitativo de 234 profissionais especializados sendo necessário a divisão a partir das regiões do município com o objetivo de garantir o diálogo e a troca com os grupos menores na formação. Com isso, a mesma formação acontecia em dois dias diferentes e nos três turnos de trabalho.

peçoal da secretaria passa para gente porque talvez não tem como juntar todos os professores e a secretaria não tem esse suporte para isso, tanto profissional quanto físico (PROFESSOR COLABORADOR EMEF).

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

Corroboramos o pensamento de Jesus et al. (2009), quando aponta caminhos promissores para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola, "[...] um dos caminhos promissores passa pela potencialização dos espaços de formação docente, das práticas escolares, do diálogo entre pares, da relação teoria e prática e de desenvolvimento de ações colaborativas na escola" (JESUS et al., 2009, p. 28).

No **segundo grupo**, a formação foi planejada para apoiar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores especializados que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais do município. Considerando que a atuação desses profissionais acontece no contraturno da matrícula do aluno e que para atender a demanda do complementar/suplementar, se faz necessários trabalhar com conhecimentos específicos para esse grupo de profissionais. Com isso, foi pensado uma organização de pequenos grupos de estudo em que o foco era a prática pedagógica desenvolvida neste espaço e que oportunizava a troca de experiências entre os profissionais que já atuavam na SRM e os novos integrantes. As formações eram planejadas no órgão central, junto com as mediadoras e aconteciam nas SRM de 3 escolas diferentes. Teve-se o cuidado de organizar o grupo que atuavam especificamente na Educação Infantil, trazendo uma perspectiva pedagógica para essa realidade.

Então, quando eu estou falando isso eu digo que o olhar do professor hoje na escola independente da função que ele exerça ele tem que buscar a formação principalmente para o trabalho na EI porque se a gente começa a estimular desde lá a gente vai observando que esses alunos que estão chegando vão estar diferentes no ensino fundamental comparados aos que começam na escola com 10 anos até mesmo porque a mãe não leva e tem medo e porque não sabe dos direitos mesmo que de uns 3 anos para cá as pessoas tenham

tido muito mais acesso aos conhecimentos (PROFESSORA SALA DE RECURSO EI).

Para além da proposta de formação que acontece na Secretaria de Educação, procuramos evidenciar os movimentos que as escolas estão realizando quando apontam sobre os momentos de formação planejado e desenvolvido na própria escola. Os momentos coletivos se consolidam quando o grupo de profissionais refletem sobre as necessidades da escola, oportunizando que o coletivo, se fortaleça a partir desses momentos de aprofundamento e trocas.

Incluir não é inserir então já parto desse princípio porque se eles estão lá eles precisam ser incluídos e não só a população da Educação Especial mas também todos os nossos alunos então essa é a concepção que eu tenho de educação. Agora incluir acontece nas práticas e no cotidiano, nas ações da escola, na aprendizagem, no desenvolvimento dessa aprendizagem, então esse é o meu caminhar e aí como organizar eis a questão. [...] E aí nós fazemos com algumas ações como formações internas para tentar despertar em toda a equipe que temos que trabalhar com essa linha da inclusão. Então a gente organiza reuniões periódicas e convoca na sala da gestão pedagogos e todos os envolvidos, professor colaborador, professor do AEE, a gente faz muito isso durante o ano e ajuda bastante (DIRETORA EMEF).

[...] se um diretor, gestor ou pedagogo não tem de fato essa concepção de inclusão dificulta porque a gente precisa de atuação na prática e isso precisa estar no plano de ação da escola, precisa estar no PPP, a gente precisa garantir na formação e a gente precisa que a escola converse sobre isso [...] (DIRETORA EMEF).

Não é só estar dentro da sala de aula, então nesse calendário a gente discute, não é só dentro da sala de aula, a gente precisa desse espaço para formação, para nos fortalecermos [...] eu acho que é um espaço bacana, legal para a gente estar levantando essas questões, estarmos pensando porque nós não vamos sair com soluções, mas estarmos pensando possibilidades (PROFESSORA DE GEOGRAFIA).

Na perspectiva de todos estarem dialogando e aprofundando nas questões que envolvem a Educação Especial, foi planejada a formação para o **terceiro grupo** que abarcou o Grupo de Trabalho Educação Especial. Esta formação foi desenvolvida a noite, fora do horário de trabalho, para contemplar a todos os profissionais da rede. O objetivo do GT era problematizar com os profissionais da educação, principalmente os que não atuam na área de Educação Especial, o trabalho pedagógico pensando as ações que atendam as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nas escolas da rede, além de orientar os profissionais para o trabalho pedagógico com base nas legislações vigentes. A proposta contemplou a inscrição de 50 profissionais da

rede municipal e contou com o apoio/parceria dos professores da UFES. Mesmo com todas as inscrições preenchidas, ocorreu um esvaziamento dos participantes por se tratar de uma formação que não acontecia no seu turno de atuação. Isso nos fala da sobrecarga de trabalho dos professores que na sua maioria, necessitam atuar dois turnos ou mais para garantir uma condição de vida satisfatória, gerando assim, um desamino de permanecer nos encontros de formação que acontecem no horário noturno.

Em contrapartida, percebemos a necessidade de investimento na formação dos professores da rede municipal de Cariacica, principalmente para os que atuam no Ensino Fundamental I e II. Pelas falas dos profissionais, percebemos que existem lacunas na formação inicial, principalmente acerca da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, buscando constituir olhares mais sensíveis sobre a escolarização dos alunos.

[...] No ano que vem, eu não sei talvez seja um sonho mas eu acho que a gente teria que ter mais formações para esses profissionais que são regentes de sala porque muitas falas concordam comigo quando disseram que os regentes acham que o aluno é só do colaborador, mas a criança é da escola e de todos os funcionários mas a organização não é fácil (PEDAGOGA CMEI).

Aqui em Cariacica esse ano nós vivemos uma experiência de formação no geral no calendário escolar e nós tivemos datas específicas de formação que os alunos iam para casa e os professores iam para a formação e isso foi garantido no calendário da rede e eu tive na minha escola dificuldade com alguns professores e profissionais que mesmo assim preferiram ficar na mesmice da sala de aula sem vir participar da formação e eu vejo que o desafio seria exatamente a professora, o pedagógico e o AEE estarem em formação e a educação especial estar em formação porque esses relatos são importantes porque o professor muitas vezes ainda não estudou a legislação e até os pedagogos falando no portão da escola com pais que a educação especial não acontece aqui nunca e essas são coisas que existem [...] (DIRETORA EMEF).

Com base na experiência sem êxito no que tange o alcance de um quantitativo favorável de profissionais na conclusão da formação do GT (noturno), a Coordenação Diversidade e Inclusão Educacional, para o ano de 2016, contempla no seu plano de ação a participação/parceria com as seguintes Coordenações: Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e EJA para contribuir nas formações em serviço dos professores regentes e pedagogos.

É uma oportunidade que temos para pensar em uma educação de qualidade e para entender o processo de inclusão como uma contrarresposta à exclusão e

ao abandono. Para isso, defendemos que é preciso que os alunos participem ativamente do processo ensino-aprendizagem para obter sucesso em sua escolarização; todavia, é necessário garantir condições de trabalho aos educadores, valorizar seus saberes-fazer e investir incisivamente em sua formação tanto inicial quanto continuada.

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola (NÓVOA, 1995, p. 28).

Os momentos de formação, seja organizada pelo órgão central ou pela escola, se contemplada a vivência de todos, se constituiu como espaço de produção de conhecimento, pensando o coletivo da escola e se estabelecendo como espaço de problematização e processo crítico da realidade vivenciada.

Considerações

No presente texto buscamos evidenciar a importância da formação continuada e o quanto ela pode ser potencializadora das práticas pedagógicas, uma vez que cria condições para os docentes construírem possibilidades de atuação para as demandas surgidas no contexto dos ambientes escolares.

Entendemos a formação continuada como um aperfeiçoamento ou um suporte para que as questões educacionais possam ser discutidas de modo a criar ambientes educativos que favoreçam os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos.

A equipe da Coordenação Diversidade e Inclusão Educacional organiza, planeja e implementa a formação continuada desenvolvida no município para os com dois grupos de profissionais especializados (professores colaboradores das ações inclusivas e professores que atuam na SRM). No ano de 2015, a equipe se dedicou com três tipos de formações, sendo elas: *formações com os professores especializados (Colaborador e SRM); Grupo de Estudo com os professores que atuam na SRM; GT Currículo e Educação Especial.*

Percebemos que durante os processos formativos buscou-se momentos coletivos em que o grupo de profissionais refletissem sobre as necessidades da escola, oportunizando que o coletivo, se fortaleça a partir desses momentos de aprofundamento e trocas. Além disso, oportunizou que a proposta de formação ultrapasse a Secretaria de Educação, pois as escolas também estão criando momentos de formação planejado e desenvolvido na própria escola.

Defendemos que é necessário garantir condições de trabalho aos educadores, valorizar seus saberes-fazer e investir incisivamente em sua formação tanto inicial quanto continuada, na busca de uma educação que contemple a todos os estudantes.

Referências

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN, C.; FREITAS, L. B. de L.; CARVALHO, D. C. **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências: Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.

BAPTISTA, C. R. Políticas de Inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006. p. 125 -138.

BRAVO, D. de O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome e Noonan**: um estudo de caso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRECIANE, K. G. P. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CHIOTE, F. de A. B. C. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CONDE, P. S. **Práticas Pedagógicas Desenvolvidas no Atendimento Educacional à Criança Público-alvo da Educação Especial em uma Instituição de Educação Infantil.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CURY, C. R. J. Educação inclusiva como direito. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., E SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 14., 2014, Vitória. **Anais.** Vitória: Ufes, 2014. v. 1, p. 01-15.

DEVENS, W. M. **O trabalho colaborativo crítico como dispositivo para práticas educacionais inclusivas.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FRANÇA, M. G: **No entrelaçar das complexas tramas políticas e sociais da inclusão escolar:** o trabalho do professor de educação especial. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GIVIGI, R. do N. **Tecendo redes, pescando idéias:** ressignificando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GONÇALVES, A. F. S. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pela via do trabalho coletivo.** 2003. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

JESUS, D. M. de et al. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do(a) educador(a). In: SILVA, C. M. S. et al. **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória/ES: Ufes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 17 - 30.

JESUS, D. M.; GOBETE, G.; ALMEIDA, M. L. **Construindo uma prática diferenciada: o impacto da pesquisa-ação colaborativa nas políticas públicas e na formação/prática dos professores**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 6., 2004. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006a.p. 203-218.

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

MARTINS, I. O. R. **Pedagogos, professores e alunos na construção do trabalho coletivo: a busca por uma escola inclusivo/crítica**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MENENGUCI, L. P. **Entrelaçando singulares e múltiplos: tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores.** Lisboa: Porto Editora, 1996.

OLIVEIRA, A. do N. P. de. **Políticas de Inclusão Escolar na Educação Infantil: um Estudo no Município de Cariacica-ES.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

OLIVEIRA, U. T. **A importância da arte na inclusão escolar e no desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais - deficiência intelectual.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

PANTALEÃO, E. A. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINTO, S. da S. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SOBRINHO, R. C. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. das G. C. S. de; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. de. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 335-348, 2015.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, A. B. Conhecimento e deficiência: elementos antagônicos ou propiciadores de novos possíveis? In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, B. S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.