

Processos Formativos de Pedagogos em Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil: Diálogos sobre Inclusão Escolar

Andressa Mafezoni Caetano

Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

andressamafezoni@yahoo.com.br

Joziane Jaske Buss & Vanize Espíndula

Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá-ES, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o envolvimento do pedagogo na ação educativa, como agente formador e gestor pedagógico na perspectiva da educação especial/inclusão escolar. Trata-se de uma ação da coordenação do Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI) do Município de Santa Maria de Jetibá/ES, em conjunto com as coordenações de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação. A proposta de Formação Continuada em Serviço busca sair de um modelo instituído de formação que, na maioria das vezes, não abrange uma postura crítico reflexiva dos profissionais envolvidos. Utilizou-se a metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica tendo em vista a busca de transformações nas práticas educacionais, partindo da realidade do contexto escolar advindas dos próprios pedagogos da rede municipal de ensino. A partir dos encontros realizados até ao momento tem acontecido a construção de um espaço de debates e questionamentos, fomentando o fortalecimento desse grupo de profissionais, do qual vem resultando mudanças de atuação nas ações pedagógicas.

Palavras-chave: Formação Continuada; Pedagogos; Práticas Educacionais; Inclusão

Abstract

This paper aims at discussing the involvement of the pedagogue in the educational action, as agent of training and pedagogical manager in the perspective of Special Education / School Inclusion. It is part of the activities of the coordination of the Center of Reference of Inclusive Education (CREI) of the Municipality of Santa Maria de Jetibá-ES, together with the coordination of Nursery and Pre-School Education and Fundamental Education of the Municipal Education Department. The proposal of In-Service training seeks to move beyond an established model of training that, in most cases does, not include a reflexive critical position from the part of the professionals involved. The methodology of collaborative-critical research was used in order to search for transformations in educational practices, starting from the reality of the school context coming from the pedagogues of the municipal

teaching network. From the meetings held to date it has been possible to identify the construction of a space of debate and questioning, fostering the strengthening of this group of professionals, which has resulted in changes in performance in pedagogical actions.

Keywords: Continued Training; Pedagogos; Educational Practices; Inclusion

Introdução

A formação inicial e continuada de professores tem sido influenciada pela diversidade de alunos na escola, como uma característica que a universalização da educação trouxe para a sala de aula, na medida em que as orientações legais nos níveis internacional e nacional tem posto o desafio de desenvolvermos uma educação para todos e para cada um em particular. Tendo essa perspectiva como premissa básica do direito à educação, acreditamos ser necessário que os professores aprendam, entre outros aspectos, a ensinar. Requer, portanto, que os cursos de formação inicial e continuada priorizem em sua proposta pedagógica a prática construída e concreta.

No caso da formação de professores em educação especial e para a inclusão escolar, ela não tem se configurado de maneira simples, tanto pela construção das práticas pedagógicas historicamente produzidas, quanto pela forma como essa formação vem se desenhando (Caetano, 2009). Com o fim das habilitações a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no ano de 2006, a formação continuada passa também a ser oferecida em cursos de Pós-graduação, em instituições privadas, e, como de costume, pelo Ministério da Educação e pelos Estados da Federação em seus respectivos municípios.

Nesse interim, Gatti (2009) aponta que muitos currículos dos cursos de formação de professores na graduação, de modo geral, não têm proporcionado uma formação focada no processo de ensino-aprendizagem concreto, ou seja, na alfabetização, no ensino da língua, da geografia, da história e das ciências. Não estamos nos referindo ao conteúdismo e sim a uma dimensão prática bem desenvolvida nos aspectos supracitados. Em termos da formação continuada, o dilema se repete, porque os currículos dos cursos de pós-graduação/especialização de professores têm dado ênfase às questões filosóficas e políticas da Educação Especial/inclusão escolar e na maioria das vezes não têm discutido e retomado a relação entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto de que o processo de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, exige que novos olhares e atitudes sejam construídos diante das

diferentes necessidades educacionais que se colocam em uma sala de aula, especialmente, tendo em vista o movimento de inclusão escolar explicitado, no Brasil, pela Lei nº. 9.394/96, que traz aos sistemas de ensino e professores das escolas comuns essa nova perspectiva escolar, reiterado no documento da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, aqui evidenciado:

[...] o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no atendimento educacional especializado [...] nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado [...] (Brasil, 2008, p.17-18).

Nessa perspectiva, a escolarização de alunos público-alvo da educação especial deve acontecer em classes comuns das escolares regulares apoiada por professores do Atendimento Educacional Especializado, podendo também ser realizada em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essa regulamentação foi homologada por meio do Decreto nº. 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, esclarecendo que:

§ -1º [...] serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais;

Em seu Artigo V, § 2,

III - formação continuada de professores
[...]

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

Com o disposto na legislação, o processo de formação continuada de professores em educação especial e para a educação inclusiva, existem os municípios e os gestores da Educação Especial que estão à frente das secretarias de educação. No município do Espírito Santo, resultados de pesquisas realizadas na área da Educação Especial apontam para fragilidades apresentadas pelos sistemas e pelos profissionais que respondem pela gestão da Educação Especial, evidenciando dificuldades na implementação de políticas que garantam processos de escolarização ao alunado supracitado (Almeida, Vieira, Silva, 2012; Jesus, 2012).

De igual maneira, após a realização de um levantamento das produções acadêmicas (teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2015) sobre formação continuada de profissionais da educação especial, no portal de periódicos/banco de teses da Capes e no site do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo encontramos escassa literatura, sobretudo, entre 2013-2015, direcionada à formação continuada de gestores em educação especial.

Diante desse panorama, são propostos os projetos de pesquisa “Processos de formação continuada de profissionais desencadeados pela gestão da educação especial: a região Sul do Estado do Espírito Santo”³ e de extensão “Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão de Educação Especial”⁴, posteriormente a criação de um Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial (CNPq)⁵. As ações desenvolvidas no referido projeto, ao longo de 2015, a partir do estudo de caso do município de Santa Maria de Jetibá, nos permitiram iniciar uma investigação acerca da implementação de suas políticas de formação continuada e das políticas educacionais locais na perspectiva da inclusão escolar, acesso e permanência de alunos público alvo da educação especial.

Assim, no intuito de contribuir com a produção de conhecimentos científicos para a área e, em face aos dados inicialmente produzidos mediante o aprofundamento dos estudos nesse município, objetivamos com esse texto discutir a formação continuada de professores em Educação Especial e os dispositivos de atendimento para alunos desse público-alvo, na perspectiva dos gestores, profissionais e famílias do município, perpassados pela discussão acerca do Atendimento Educacional Especializado e o planejamento, aqui abordados como dispositivos de atendimento.

Município de Santa Maria de Jetibá-ES: o atendimento educacional especializado, a educação especial e o centro de referência de educação inclusiva

O Município de Santa Maria de Jetibá-ES (SMJ-ES) está situado na região Serrana do Estado do Espírito Santo e possui 58 estabelecimentos de educação básica; destes, 48 da rede municipal, distribuídos em 03 creches, 06 Centros de Educação Infantil; 02 Escolas Municipais

³ Projeto registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFES sob o número: 4064/2013. Pesquisa financiada pelo CNPq - Chamada: MCTI/CNPQ/Universal 14/2014

⁴ Projeto registrado na Pró-Reitoria de Extensão da UFES sob o número Siex: 400549/2013

⁵ Grupo de pesquisa: Educação Especial, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão escolar. Pesquisa financiada pelo CNPq

de Educação Infantil; 31 Escolas Unidocentes e Pluridocentes e 06 escolas de Ensino Fundamental completo.

Em relação ao trabalho com a Educação Especial da rede municipal, consideramos importante destacar que é gerido pelo Centro de Referência de Educação Inclusiva (CREI), integrante da Secretaria Municipal de Educação (SECEDU). Este setor foi criado em 2010, por meio do decreto 091/2010, com a ideia inicial de desvincular o conceito de atendimento clínico como, por exemplo, da APAE e garantir um trabalho pedagógico sistematizado para as crianças público alvo da Educação Especial. Entretanto, seu efetivo funcionamento acontece a partir de 2014, delineando o movimento de Educação Inclusiva no município. O município foi contemplado com 08 salas para Atendimento Educacional Especializado (AEE), contudo, apenas 04 estão em funcionamento. O AEE é realizado no contraturno, nas salas de recursos multifuncionais, localizadas em escolas estrategicamente escolhidas, para que se constituam como lugares centrais para o atendimento dos alunos que residem em suas proximidades. Os gestores da Secretaria de Educação ressaltam que a contratação dos professores especialistas para o AEE contribuiu sobremaneira para o trabalho do professor regente, no que diz respeito à aceitação do aluno e reconhecimento de suas potencialidades e possibilidades de aprender, bem como de sua própria capacidade de educar e não apenas de desempenhar um trabalho assistencial.

Atualmente, a equipe multidisciplinar do CREI é composta por 01 Coordenador, 01 Professora especialista, 01 Psicólogo, 01 Secretária, 01 Auxiliar de serviços gerais, 33 Estagiários e 04 Professores de AEE (trabalham nas salas de recursos multifuncionais). A sistematização do trabalho consiste em visitar as escolas, mediante encaminhamento de suas demandas relacionadas com os alunos público-alvo da Educação Especial. Em parceria com as famílias, realiza o acompanhamento do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses alunos. Igualmente, promove encontros periódicos com os professores, diretores, pedagogos e estagiários para planejamento pedagógico.

Metodologia

Na busca da transformação das práticas educacionais relacionadas com a Educação Inclusiva no município, assumimos o formato metodológico da pesquisa-formação, trazendo a pesquisa qualitativa, na medida em que consideramos a formação de professores como um

fenômeno complexo, de forma a não limitar a nossa compreensão da totalidade do homem e das relações que ele constrói.

Assim entendido, é na abordagem qualitativa que encontramos a possibilidade de lidar com as questões complexas do homem e da sociedade, visto se propor a compreender a natureza do objeto de estudo, as características do contexto no qual está imerso e suas peculiaridades, sempre cuidando para não deformá-lo ou reduzi-lo. A partir disso, fica evidenciado um papel fundante na pesquisa qualitativa, considerando que ele não apenas coleta e relata os dados que observa, mas também se insere no campo investigativo de forma participativa, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos investigados (Longarezi, Da Silva, 2008, p. 157).

Nessa perspectiva, para a coleta de dados, adotamos a estratégia de grupos focais que, segundo Gatti (2005), propicia um movimento de engajamento dos participantes no processo de pesquisa. Acreditamos que dessa forma é possível compreender e analisar a organização do trabalho pedagógico na rede de ensino de Santa Maria de Jetibá, no que diz respeito à formação de profissionais e aos dispositivos de atendimento, pelo olhar daqueles que participam desse processo.

Os mesmos foram realizados em três momentos distintos: a) inicialmente com os gestores de Educação Especial do município (2015); b) com pais de alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas da rede municipal (2016) e; c) com profissionais da educação, ou seja, com os professores do A EE, da sala de aula comum, pedagogos, gestores escolares (diretores) e estagiários (2016). Os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos.

O atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial: implicações para a formação continuada dos profissionais da escola

A formação continuada de professores em educação especial e para a educação inclusiva vem se configurando numa perspectiva fechada quando se fala em inclusão escolar. Se partirmos do pressuposto de que a escola deve ser para todos os alunos, essa formação deveria ser estendida a todos os profissionais da educação.

Temos observado que a formação continuada de professores, geralmente, tem ficado restrita aos professores de Educação Especial/AEE e, por vezes, chega aos pedagogos. Assim, se a inclusão deve ser para todos, porque essa formação geralmente fica restrita aos profissionais específicos da área? Nessa perspectiva é que trazemos para a discussão essa formação, devido

ao fato de que o professor receber alunos com uma variada gama de deficiências em sala de aula e que talvez o modelo atual de formação necessite ser revisto. Um professor de sala de aula comum nos diz:

Não existe. Eu nunca fiz uma formação continuada área de Educação Especial. Na verdade a última que eu tive há muito tempo atrás, fui eu que busquei, foi por pesquisa minha, entendeu? Não existe. Para o professor não existe. (Professor da sala de aula comum).

Essa não é uma realidade somente do município de Santa Maria de Jetibá, mas uma questão maior que está presente na maioria dos estados brasileiros. Um estudo realizado por Carneiro et al (2015) aponta que um dos aspectos levantados por professores de educação especial é a parceria com o professor de sala comum que deve existir na forma de colaboração.

A Resolução nº 02 de 2001, que define as Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8º, inciso primeiro, prevê professores das classes comuns capacitados para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos.

A formação dos professores não deverá restringir-se em um sentido isolado, destinado somente para os professores da SRM, mas que seja para todos os profissionais da educação atuantes no cenário escolar (Damasceno, 2015, pág. 339).

A distinção entre professores capacitados e especialistas legitima a dicotomia historicamente construída entre a Educação Especial e a regular. Não é apenas o fato de haver uma orientação que aponte os afazeres de cada um, que seja o ponto principal, até porque para a organização do sistema escolar, isso se faz necessário. Acreditamos que a questão maior é o modelo existente.

O geral da formação não tem sido o mesmo para todos os profissionais. A equipe de gestores da Secretaria Municipal de Educação de SMJ-ES argumenta que a formação de pedagogos tem sido uma via possível, levando em consideração que eles podem ser multiplicadores da perspectiva de inclusão de alunos público-alvo da educação especial. Entretanto, a equipe entende que nem todos os profissionais se propõem a serem multiplicadores, e nem todos os professores se dispõem a realizar o trabalho na escola com a educação especial e a inclusão escolar.

Nós tivemos durante dois anos formação continuada aqui com o pessoal do CREI. Eu participei. Vou falar. Eu, particularmente, não sabia nada de Educação Especial. Aprendi muito, aproveitei bastante, que eu não sabia mesmo. Não tenho vergonha de dizer, eu não sabia. E a medida que você sabe, você tenta passar para os professores. Vai depender do grupo, se quer receber o que você quer dar ou do grupo que não quer receber

o que você quer dar. Se quiser receber você dá, se não quiser você não dá. Esta é a coisa. (Pedagoga).

A atuação do professor para a realização do processo de inclusão escolar ou não, não está restrita ao fato de ser ou não especialista em educação especial, trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais. Vejamos o que recomenda a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Entendemos que essas atribuições corresponsabilizam o professor de sala de aula comum e que esse trabalho precisa ser coletivo. Sobre o AEE:

A meu ver ainda se faz precário na creche/na escola, pois faltam recursos materiais e conhecimento dos professores para o desenvolvimento do educando. O meu filho está tendo a oportunidade de fazer uma atividade específica de uma outra escola [...] E o que eu acho interessante também, é que o trabalho que é feito lá, nessa sala específica, não há uma interrelação com o que é feito na escola, não há essa comunicação. O mesmo fato que acontece na APAE, ele está tendo uma atividade [...] o que é feito na APAE não há uma interligação com a escola. Então você fica sem esse canal, ficam ilhas de conhecimento. O que é feito lá na sala específica, fica na sala específica; o que é feito na APAE, fica na APAE; o que é feito na creche, fica na creche. Não há uma interrelação. Não há uma continuidade. (pai de aluno)

[...] trabalha uma coisa aqui hoje, vai lá trabalha outra, lá trabalha outra. Eu também acho isso, que nem na escola lá em cima, a escola trabalha uma coisa, chega na APAE trabalha outra, eu acho que eles deviam entrar em acordo para trabalhar tudo na mesma época (mãe de aluno).

Portanto, vemos que ainda há a necessidade de ajustes em relação ao AEE/inclusão escolar. É importante ressaltar que a equipe do CREI tem um olhar macro, levando em consideração o desenvolvimento da Educação especial/inclusiva no município. Houve uma mudança grande, se fizermos uma comparação com o que era e como está no momento atual. Podemos inferir que para os pais ainda há a necessidade de visualizar a concretude do processo de desenvolvimento e aprendizado individual de seu filho. Em relação ao AEE, a equipe gestora da Secretaria diz:

Nosso objetivo vai ao encontro da Resolução nº 4, de complementar e tornar acessível os conteúdos propostos em sala de aula que não foram atingidos pelo aluno. Além de proporcionar a este aluno uma aprendizagem significativa utilizando recursos voltados para a realidade a qual está inserido (gestora do CREI).

A equipe ainda aponta que o trabalho de planejamento conjunto entre o professor do AEE, da sala regular, o pedagogo e a equipe multidisciplinar do CREI, na perspectiva de uma ação coletiva, ou seja, do “fazer juntos”, traz conquistas expressivas ao trabalho educativo qualificado direcionado aos alunos público alvo da educação especial, conforme evidenciado a seguir:

[...] quem lidera é o professor do AEE, que busca o regente e o pedagogo porque ele precisa do regente pra passar os conteúdos, a metodologia que ele usa com todo mundo. [...] E como que é feito isso aqui? Com a gente junto do professor. O professor do AEE faz todo esse trabalho, manda pra gente via e-mail, e fazemos as correções. Por exemplo, qual é a forma diferenciada que o aluno com paralisia cerebral vai fazer a pesquisa na internet? Especifique melhor. Aí a gente manda de volta. Há essa troca. Vamos agindo dessa forma e é tão bacana, porque a coisa flui de uma forma tão gostosa, que é isso que motiva a gente a cada dia mais, a continuar. (gestora da secretaria de educação).

De igual modo, consideramos importante destacar que o AEE contribuiu para que fosse repensada, além da proposta curricular, também a forma como esses alunos são avaliados. De maneira geral, antes das avaliações serem aplicadas, a maioria dos professores regentes as entrega com antecedência aos professores especialistas, para que sejam feitas as modificações necessárias, embora as gestoras aleguem que alguns ainda resistem. O desenvolvimento de cada aluno é registrado em seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que o acompanhará em toda sua trajetória escolar, diminuindo, segundo os gestores, a falta de avaliações concretas desse aluno, como por exemplo, por meio de notas.

[...] ano passado não estava tão sistematizado esse trabalho no AEE, realmente ficava difícil, era uma ligação sem fim de pedagogo, da secretaria, da escrituração. Não tem nota! E agora? [...] eu não vou falar que isso ainda não acontece no município, mas diminuiu bastante, a gente conseguiu diminuir bastante, por conta exatamente desse trabalho sistematizado que a gente tem nos trimestres (gestora da secretaria de educação).

Todavia, em contraposição ao que foi apresentado anteriormente, em relação aos alunos das escolas interioranas, devido à distância dos pólos centrais de AEE e impasses com o transporte, o atendimento educacional especializado é realizado na APAE, que possui logística

própria. Em vista disso, notabilizamos que o trabalho desenvolvido pelo CAEE não flui em sintonia com o trabalho realizado pelo AEE oferecido pelas escolas do município, uma vez que dispõe de apenas uma Pedagoga para o trabalho de planejamento, culminando em dificuldades de intercâmbio de informações com a professora regente de sala regular.

[...] o clínico flui muito bem, porque o espaço físico, a equipe, é incontestável. Eu falo porque eu sou de APAE, então não tem. O setor público não tem a estrutura que uma APAE tem, não adianta. Agora, o pedagógico, eu também posso falar, porque é muito complicado, até porque, ele está fora do espaço escolar, é longe, e pra esse professor que está lá, sendo pago por aquele convênio da APAE, o salário não é o mesmo do professor regente, é muito inferior. Então como que esse professor que está no AEE da APAE vai também pegar uma condução própria e ir lá no final do município e sentar com esse professor? Não dá. Nem esse pedagogo, às vezes não dá também pra ter esse contato que a gente tem [...] (gestora da secretaria de educação).

Em relação ao planejamento, a família aponta que:

O trabalho pode ser “individualizado” para aplicar uma atividade diferenciada atendendo aquele aluno especial, porém incluindo essa atividade junto com os demais alunos, que aí a tarefa sendo coletiva, ela apresenta sim bons resultados [...] nossos filhos tiveram ótimos resultados ano passado, porque a professora, ela sabia, era curiosa, ela gostava de desafios, buscava o tempo todo resultados (mãe de aluno).

É importante ressaltar que, para o planejamento dos professores de sala de aula comum, são destinadas duas horas e meia semanais. Em um acordo com o sindicato e com o Ministério Público, ficou decidido que ao final do expediente de trabalho o professor tem trinta minutos para realizar o planejamento. Para muitos professores, isto tem sido um impedor para um planejamento mais efetivo. Essa foi uma decisão coletiva.

Analisando questões centrais que movem a elaboração deste texto - a formação docente e o AEE -, entendemos o quanto precisamos articular a relação teoria e prática na formação docente para que os professores possam se sentir capazes de planejar práticas pedagógicas capazes e acompanhar as diferentes trajetórias e aprendizagens dos alunos na sala de aula comum. Urge apontar pistas para as intervenções especializadas que se direcionam a atender determinadas particularidades que atravessam a escolarização dos alunos que tem a escola de ensino comum como locus de acesso ao conhecimento sistematizado conforme preceitua legislação educacional brasileira.

A formação continuada para os pedagogos como um espaço de construção coletiva de conhecimentos

A formação continuada é um processo que se configura a partir da inserção e vivência profissional, decorrente de demanda e reflexões do cotidiano a partir dos desafios oriundos da prática, estabelecendo propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado e democratizado. Em sua organização/oferta devem ser consideradas as experiências e necessidades dos profissionais às quais ela se destina. Essa formação não se restringe apenas aos professores, mas incluem outros profissionais da educação, como orientadores, supervisores, administradores escolares e pedagogos.

Tendo em vista que a formação inicial não garante total conhecimento sobre a atuação e intervenções no decorrer da carreira educacional, acreditamos que a formação profissional não se dá exclusivamente nesse momento, mas também pela prática profissional e reflexões constantes da atuação por meio de discussões coletivas no espaço escolar. Nesse sentido, para Rodrigues & Esteves, a formação contínua será:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (1993, p. 44).

Nesta esteira, consideramos que o pedagogo tem um importante papel no processo formativo no corpo docente, podendo proporcionar espaços em momentos de reflexão contínua da própria prática, como um fator determinante para uma ação pedagógica consciente, crítica e transformadora. Logo, pensamos que a formação não fornece respostas prontas, mas trabalha o olhar do educador sobre seu aluno e que o ajuda a compreender as necessidades que esse possa ter, a entender que tipo de apoio é necessário e onde buscá-lo. Nesse sentido, a escola inclusiva não é feita de boas intenções, mas sim constituída de ações concretas, que permitam a todas as crianças o aprendizado. Diante disso, pode-se afirmar que

Os espaços-tempos de diálogo-formação se transfiguram em oportunidades para o professor adensar a matéria-prima de seu instrumento de trabalho, ou seja, o conhecimento, analisando reflexiva e criticamente, porque alguns saberes estão presentes nos currículos

escolares, enquanto outros são invisibilizados, o que leva o docente trabalhar esse artefato com poucas correlações com os percursos de vida dos estudantes, mesmo considerando que a aprendizagem é construída em uma história que não se parece exatamente com nenhuma outra (Vieira, 2012, p. 38).

Entendemos a formação continuada para os pedagogos como um espaço de construção coletiva de saberes, que vise aprofundamento e instrumentalização da teoria com a prática, capaz de reformular o espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação, implicando, dessa maneira, compromisso com o processo educacional por parte de todos que nele estão envolvidos. Desse modo, o trabalho de Formação Continuada em Serviço com os pedagogos da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES é de caráter qualitativo e fundamentado na pesquisa-ação colaborativa crítica que de acordo com Franco,

[...] uma das grandes questões que permeiam esse enfoque metodológico é seu caráter quase que ambíguo, entre ser uma metodologia produtora de conhecimento, e, ao mesmo tempo, produtora de ações práticas. No entanto, é isso que faz dela uma pesquisa-ação. Se apenas considerarmos sua interface científica, na produção rigorosa de conhecimentos pelo pesquisador principal, estaremos desprezando suas possibilidades de gerar saberes e conhecimentos aos práticos e perdendo a oportunidade de incluir os práticos num processo de empoderamento e autoria, que são fundamentais para o exercício da práxis. Se por outro lado, apenas consideramos o aspecto de orientação para a transformação das ações, estaremos perdendo uma oportunidade de produzir conhecimentos científicos que poderiam, de outra forma, estar fundamentando a própria transformação das práticas. Sem essa vinculação à produção científica de conhecimentos a ação prática se transformaria, apenas, em um laboratório a serviço da própria pesquisa (Franco, 2009, p. 49).

O objetivo foi o de construir uma proposta de política de formação continuada para os pedagogos da Superintendência Regional de Afonso Claudio, tecendo uma crítica ao formato atual do desenvolvimento do processo formativo do pedagogo, destacando a importância do espaço escolar como “local privilegiado de formação” no sentido de repensar a função da escola, seus profissionais e do conhecimento construído naquele contexto. Essa pesquisa foi sustentada pelo referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica, uma vez que a pesquisa-ação “[...] não se trabalha sobre os outros, mas e sempre com os outros” (Barbier, 2004, p. 14).

Portanto, partindo dos princípios apresentados anteriormente, a coordenação do Centro de Referência de Educação Inclusiva - CREI do município de Santa Maria de Jetibá/ES, órgão criado por um decreto municipal nº 091/2010, de 22 de março de 2010, que adota uma

prática de assessoria psicopedagógica envolvendo alunos público alvo da Educação Especial, pais, professores, gestores, dentre outros agentes da comunidade escolar, lançou a proposta de Formação Continuada em Serviço no modelo interativo-reflexiva. A partir da realidade do contexto escolar, buscamos desconstruir paradigmas instituídos de Formação baseados em saberes de especialistas, para as coordenações responsáveis pelas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, que aceitaram participar do projeto iniciado no mês de fevereiro de 2015.

Em um primeiro momento participaram dezenove pedagogos, onde foi apresentada a proposta formação nos moldes supracitados seguida da aplicação de um questionário que oportunizava a indicação de temas inerentes ao contexto educacional nas diversas modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Finais, Educação Inclusiva) que gostariam que fossem estudados.

A partir da análise dos dados dos questionários, foram levantadas algumas demandas dos profissionais em relação a temáticas específicas, consideradas relevantes em sua gestão pedagógica, tais como legislação, avaliação, estudos de casos tendo em vista as realidades dos seus espaços de atuação, currículo, leitura e escrita, indisciplina, limites e descritores da Língua Portuguesa. Em seguida, foi realizado um encontro para a apresentação dos resultados e elaboração da formação e do seu respectivo cronograma.

O cronograma foi formalizado com onze encontros de formação, com a periodicidade de um encontro mensal, realizado ora no turno vespertino, ora no matutino, de acordo com a necessidade do grupo. Com o passar dos encontros, buscou-se constituir um espaço que permitisse aos participantes a sistematização das próprias reflexões e ativação de um processo de criação de oportunidades para ampliar o próprio trabalho e as relações de colaboração entre eles. Essa prática foi evidenciada nos encontros em que se discutiam os estudos de casos das próprias escolas onde esses profissionais trabalham, envolvendo o tema norteador: avaliação.

Para tanto, foram estabelecidos grupos de quatro pessoas, tendo como tarefa analisar as situações expostas para posterior socialização com os demais integrantes, a fim de propor modificações com relação às provas inicialmente preparadas, a fim de permitir acessibilidade aos alunos público-alvo da Educação Especial, selecionados para tais estudos.

Diante do fortalecimento e crescimento do grupo, no ano de 2016 a Formação tomou seu formato de movimento contínuo, dando seguimento a dinâmica do ano anterior.

Efeitos dos encontros da formação continuada

A proposta de Formação Continuada em Serviço com os pedagogos da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá - ES tem como provocação o envolvimento do profissional pedagogo, promovendo reflexões e discussões sobre as práticas educativas com os professores de forma que, para além de promover a inclusão de todos os alunos em sala de aula, possam criar/construir possibilidades de aprendizagem nos aspectos, educacional, afetivo e social. Como argumenta Sacristán,

[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...] (Sacristán, 2000, p. 64).

No final do ano de 2015 foi elaborado um questionário avaliativo sobre a contribuição dos encontros de formação para o trabalho do pedagogo no espaço escolar, onde selecionamos falas de pedagogas que reforçam sua importância:

[...] Os temas abordados até o momento foram muito importantes para a nossa prática diária nas escolas. Os temas já foram compartilhados nos planejamentos coletivos com muito aproveitamento e discussão reflexiva na prática dos professores para com os alunos. A dinâmica utilizada também está agradável podendo manter-se assim. (Pedagoga K)

[...] Os encontros até agora foram muito bons, reflexivos, dinâmicos. As formações foram de grande relevância para meu desempenho profissional e até mesmo pessoal. (Pedagoga M)

[...] As questões em debate que nos foram propostas foi de grande valia. Porém houve alguns pontos que ficaram a desejar. Queremos coisas mais concretas e não muito teóricas que por muitas vezes nos passa mais fica por esquecido. Seria válido nos fornecer apostilas para nosso melhor entendimento para eventuais dúvidas. Precisamos de ter expostos atitudes que podemos passar e ajudar o professor. (Pedagoga L)

As considerações das pedagogas revelaram a importância da construção de um espaço de debates e diálogos, principalmente por meio da prática concreta, das experiências e vivências, em que cada profissional possa perceber que ele, com relatos de seu conhecimento, fornecem subsídios para a atuação dos demais colegas no cotidiano escolar.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica, baseada na ciência social crítica, pressupõe a investigação, que por parte dos problemas e das situações concretas da vida cotidiana, tendo como pressuposto superar e transformar as insatisfações sentidas, o que, exige que os profissionais que

estão no contexto da prática se convertam em pesquisadores ativos do processo da pesquisa (Almeida; Zambon, 2016, p. 146).

Nesse sentido, buscamos sair da educação bancária e de meros expectadores ou receptores para nos colocarmos como protagonistas do processo auto reflexivo onde todos são responsáveis pela produção e partilha de conhecimentos. Levando em consideração esses aspectos, algumas pedagogas reforçam:

[...] A formação continuada vem sempre para agregar e essa não foi diferente, nos possibilitou refletir sobre a nossa prática pedagógica repensando nossos atos. Os temas foram abrangentes e muito bem desenvolvidos e discutidos. [...] Com os conteúdos adquiridos aqui facilitou a troca de informações nas escolas entre professor e pedagogo, sentindo-me mais segura ao repassar os conteúdos discutidos. (Pedagoga J)

[...] Todos os encontros/formações foram de muita importância para mim e acredito para todos os colegas. Foram temas que partiram de nossa necessidade e isso foi um ponto alto. (Pedagoga M)

[...] As formações vieram em bom tempo. Durante esse ano com as escolhas feitas por nós os estudos ganharam mais força, pois, os temas estavam sendo esperados. Aprendi muito, alguns temas poderiam ter sido mais aprofundados, nos temas abordados senti mais segurança em abordá-lo e fazer a multiplicação. (Pedagoga F)

Constatamos que, embora a formação ainda se encontre em desenvolvimento, já é possível observarmos o fortalecimento e empoderamento desse grupo de profissionais em sua constituição como grupo de estudos, bem como novos olhares sobre suas práticas educativas. Sendo assim, pensamos ser relevante citar a fala de uma das participantes:

[...] em nosso município contamos com cerca de mais de 400 pessoas formadoras de opinião (na área educacional) [...], em momento posterior esta mesma pedagoga fala [...] não somos nós que passamos pelos prefeitos, mas muitos prefeitos vão passar por nós[...]. (Pedagoga R).

Outra pedagoga (M) relata que utilizou o conteúdo adaptado para toda a turma no momento de revisão, já que esta não havia atingido a nota desejada na avaliação. Após essa prática, ela percebeu uma maior acessibilidade ao conteúdo ministrado e, conseqüentemente, uma melhor nota em outra avaliação sobre o mesmo assunto. Nesse sentido, compreendemos que isso possibilita “[...] uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista do outro para desenvolver-se [...] (Meirieu, 2002, p. 31)”. Desse modo, é importante ressaltar que o grupo no primeiro momento era constituído de dezenove pedagogos, no entanto, atualmente, contamos com cerca de trinta profissionais. Dentre eles existem aqueles que estão iniciando a profissão e também aqueles

que estão em “final de carreira”, o que possibilita uma dimensão maior de saberes a serem trocados, tendo em vista que muitos deles conhecem a realidade educacional do município. Em virtude dos fatos mencionados, nos valemos do pensamento de Givigi (2007) que nos diz que os movimentos formativos precisam ser consolidados como contágio entre os diferentes atores no processo de ensino aprendizagem. No que diz respeito a essa prática reflexiva, tivemos momentos de muita relevância nos encontros. Momentos de discussões e contribuições que ficaram evidentes no espaço de formação, como a oferta de oportunidades educacionais aos pedagogos para construção e reconstrução de saberes. Ao pensar sobre a importância do assunto, elegemos a seguinte narrativa:

[...] Acho de fundamental importância essa formação porque nos apropriamos de vários conhecimentos acerca da inclusão na escola. A metodologia foi muito boa e rompeu com dogmas que vinham introjetadas nas escolas. Além disso, dirigiu um olhar mais atento e sensível para os alunos com deficiência. Acredito que ocorreram mudanças e espero que a medida que nos empenharmos alcançaremos maiores êxitos. Nas escolas em que acompanho vejo mudanças nos avanços de cada aluno conforme o estágio em que se encontravam e que mudaram com êxito. As potencialidades ocorrem quando nos é permitido tempo para estudar, planejar e enriquecer nosso repertório teórico e prático. Sempre vale a pena estudar porque Paulo Freire já dizia que nós somos seres inconclusos, porém propícios à aprendizagem. (Pedagoga S)

Finalizamos esse texto, citando Nóvoa (1995) quando argumenta que: “O aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Referências

- Almeida, M. L. Zambon, G. (2016). Gestão em Educação Especial e Formação Continuada de Profissionais da Educação na Perspectiva da Inclusão Escolar. Marília: ABPEE.
- Almeida, M. L. Vieira, A. B, Silva, R. R. E. (2012). Gestão pública de educação especial: possibilidades para formação continuada de profissionais da educação na região sul do Espírito Santo. Revista FACEVV, v. 1, p. 4-20, 2012.
- Barbier, R. (2004). A pesquisa-ação. Brasília: Líber Livro Editora.
- Caetano, A. M. (2009). A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. 2009. (Tese de doutoramento) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
- Carneiro, R.U.C. (2015) Educação especial e inclusão escolar: desafios da escola contemporânea. Cadernos de Pesquisa em Educação. n. 43.

- Damasceno A.R.; Pereira, A.S. Formação de professores: as fronteiras do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Nova Iguaçu-RJ. In: Mendes, E. G.; Cia A, F.; Cabral L.S.A. (Orgs.). Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial. v. 3. p. 333-346.
- Decreto nº. 7611/2011 de dezessete de novembro do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/-d7611.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- Esteves, M. Rodrigues, A. (1993). Análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2005) Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro.
- Gatti, B. A. Nunes, M.M.R. (Orgs.). (2009). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE.
- Jesus, D. M. (2012) Gestão da Educação Especial: Pesquisa, política e formação. Curitiba: Appris.
- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro do Ministério da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Seção 1.de 1996.
- Longarezi, A. M. Da Silva. J. L. (2008). A dimensão política da pesquisa-formação: enfoque para algumas pesquisas em educação. In: Miranda, M.I & Silva, L. C. da (Orgs.). Pesquisa-ação e educação. Uberlândia: EDUFU.
- Franco, M. A. S. (2009). Prática Docente Universitária e a construção coletiva do conhecimento: possibilidades de transformações no processo ensino – aprendizagem. Cadernos de Pedagogia Universitária. N. 10. Pró-reitoria de graduação. Universidade de São Paulo.
- Givigi, R. C. do N. (2007). Tecendo redes, pescando ideias: (re) significando a inclusão nas práticas educativas na escola. 2007. (Tese de doutoramento) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
- Meirieu, P. (2002). A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2002) Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2016)
- Resolução CNE/CEB 2/2001. (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.-pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. (2009). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- Sacristán, J. G. (2000) O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.

Vieira, A. B. (2012). Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. (Tese de doutoramento) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Brasil.