

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIANE POZZATTI DAL-FORNO

**FORMAÇÃO DE FORMADORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA VIA INTERNET**

SÃO CARLOS
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSIANE POZZATTI DAL-FORNO

**FORMAÇÃO DE FORMADORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA VIA INTERNET**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação – Área de Concentração: Metodologia de Ensino.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

SÃO CARLOS
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

D136ff

Dal-Forno, Josiane Pozzatti.

Formação de formadores e educação inclusiva : análise de uma experiência via internet / Josiane Pozzatti Dal-Forno. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
319 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Professores - formação. 2. Educação inclusiva. 3. Ensino a distância. 4. Ambiente virtual de aprendizagem. 5. Conhecimento profissional docente. I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

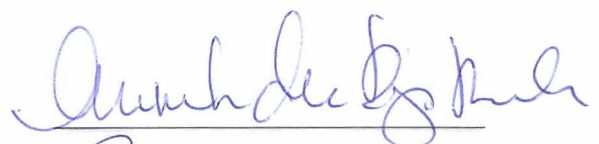
Profª Drª Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali


Profª Drª Roseli Aparecida Parizzi

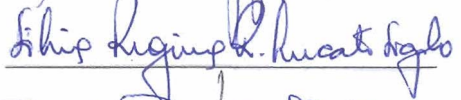
Profª Drª Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

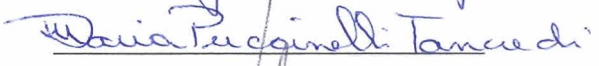
Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi


Profª Drª Eniceia Gonçalves Mendes











Ao meu esposo Ivo que,
com amor e compreensão,
esteve sempre ao meu lado,
mesmo quando a distância
se fez um poderoso obstáculo.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali pela oportunidade de aprender com suas orientações, pela confiança em mim depositada e, pela paciência e compreensão da singularidade de um processo de aprendizagem permeado de silêncios.

Às Professoras: Dr^a Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo, Dr^a Roseli Aparecida Parizzi, Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes, Dr^a Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi e Dr^a Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, pela apreciação deste trabalho e valiosas contribuições.

Ao meu esposo Ivo Elesbão pela compreensão nos diversos momentos de ausência e pelo apoio permanente durante todo o processo de construção deste trabalho.

Aos meus pais Anilse e Vitélio pelos valores recebidos que possibilitaram a persistência nessa caminhada e pelo apoio e compreensão da constante ausência.

Ao meu irmão Luciano que por ser um exemplo de coragem e perseverança tornou-se parte da motivação necessária a essa conquista.

À Viviane Preichardt Duek, querida amiga, que mesmo a distância sempre se fez presente, dialogando, partilhando e construindo conhecimentos e, que com seu bom humor e sabedoria não me deixou desanimar nos momentos mais difíceis.

Aos amigos Mariza e Jacson Simsen pela acolhida ao chegar em São Carlos, pelo incentivo permanente, pelo carinho e apoio durante toda a minha trajetória acadêmica.

À Sabrina Castro, pela amizade e pelas palavras de incentivo nos momentos de solidão e desânimo.

À Renata Portela Rinaldi, exemplo de garra e determinação, pela amizade e parceira na idealização e no desenvolvimento do programa, parte essencial deste trabalho.

À prof^a Dr^a Rosa Lúcia Leite Castro Madeira, pela oportunidade de dialogar e vivenciar a riqueza de experiências de educação inclusiva em Portugal.

À Ana Maria Bérnard da Costa, pelo carinho e atenção dispensados no diálogo sobre a educação inclusiva em Portugal.

Ao prof. Dr. David Rodrigues pela oportunidade de dialogar e aprender com suas palavras, pelo incentivo e pela atenção dispensada ao receber-me no Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, em Lisboa.

Ao professor Dr. António Neto Mendes, pelo apoio e pela oportunidade de dialogar e aprender na convivência no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Ao professor Dr. António Moreira, pela oportunidade de dialogar e aprender sobre aprendizagem online e conteúdos digitais.

À professora Dr^a Fernanda Couceiro pela atenção e pela oportunidade de dialogar e criar novos caminhos.

Às professoras da Bela Vista, Luiza, Benilde, Virginia e Teresa pela oportunidade de conhecer um pouco mais dessa rica experiência portuguesa de educação inclusiva.

À Orlanda, Fernando, Aurora, Rosário, Maria Teresa, Ana, Ana Paula, Teresinha, Rosa Emília, Ana Vera, pela atenção dispensada durante o estágio e pela possibilidade de conhecer um pouco mais a respeito das políticas e práticas educacionais em Portugal.

À Dayse e Francislê Néri de Souza pela disponibilidade, atenção, apoio e incentivo fundamentais para que eu perseverasse e superasse os obstáculos.

À Fernanda, Fátima, Leila e Hilda pela acolhida, pela oportunidade de conviver e aprender com o diálogo e amizade.

A todas as mentoras pelos momentos de aprendizagem compartilhada durante o Programa de Mentoria que foram fundamentais na minha construção como profissional.

À professora Dr^a Valeska Fortes de Oliveira, que me conduziu no início da caminhada para a docência, pelo carinho e oportunidade de continuar aprendendo.

À Lucimara pelo carinho, amizade e aprendizagens pessoais e profissionais compartilhadas desde o início desta caminhada.

À Janaína, Alcione, Maria Eugenia, Graziela, Cláudia, Márcia Andréia, Daniela, Luciana Mesquita e Anderson pela atenção, incentivo e diálogo durante a realização do estágio.

À Magda, Regiane, Silvana, Aline, Adalvina e Luciane pela atenção dispensada durante todo o período em que estive na universidade, bem como pelo suporte técnico na secretaria e apoio constante.

Ao Elias pela disponibilidade e atenção com que me auxiliou na resolução de problemas técnicos.

Ao Ildo pela ajuda na organização do material bibliográfico.

À Ann-Cristin pela convivência e amizade construídas na intersecção das diferenças culturais e lingüísticas.

À CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou o desenvolvimento do estágio no exterior.

Ao CNPq pelo apoio financeiro que tornou possível a realização desta pesquisa.

Apreendi muito com cada um de vocês, por isso essas palavras não conseguem dar a dimensão exata da minha gratidão. Mesmo estando distantes geograficamente, saibam que os momentos vivenciados sempre serão lembrados com carinho.

MUITO OBRIGADO!!!!

“Essas coisas que parece
não terem beleza
nenhuma
– é simplesmente porque
não houve nunca quem lhes desse ao menos
um segundo olhar.”

Mário Quintana

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores, tendo em vista a política de educação inclusiva. O Programa Formação de Formadores foi desenvolvido via internet, totalmente a distância, em um ambiente virtual de aprendizagem específico, criado para esse fim, no Portal dos Professores da UFSCar (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>) e foi direcionado a formadores de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta investigação adotou-se o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção, que busca promover a colaboração entre os participantes, numa relação não hierarquizada, que favorece um processo de parceria e aprendizagens mútuas. Os dados analisados foram produzidos por 16 participantes, durante o período de oito meses de intervenção, que de modo geral, resultaram de atividades individuais e coletivas no ambiente virtual e nas respectivas instituições de ensino. O referencial teórico adotado compreende a aprendizagem da docência, a formação de professores e formadores, a educação inclusiva e, a educação a distância, via internet. Os resultados indicam que as formadoras ampliaram sua base de conhecimentos para atuarem junto aos professores na perspectiva da educação inclusiva. O conteúdo destas aprendizagens diz respeito a própria atuação como formador de professores no contexto escolar, a educação inclusiva e a formação dos professores para promoverem a aprendizagem de todos os alunos. Quanto ao conhecimento do conteúdo específico as aprendizagens relacionam-se ao aprender a formar e ser formador e à educação inclusiva, passando por significados, práticas e legislação. Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo notou-se que as aprendizagens ocorreram em diferentes níveis evidenciando distintos modos de atuação como formador na perspectiva da educação inclusiva. Tais aprendizagens se devem, sobretudo, ao apoio e acompanhamento constante, a estreita relação com a prática do formador, as possibilidades de intervenção em seus contextos durante esse processo, as características da metodologia utilizada, pautada na reflexão sobre a prática e, as interações e discussões com os pares. As potencialidades e limites da proposta implementada estão ligados aos fatores já mencionados e aos obstáculos de suporte técnico encontrados. Além disso, criar espaços de formação é um dos desafios relatados pelas formadoras, pois são absorvidas por uma grande carga de atividades administrativas, e apresentam dificuldades no exercício das funções pedagógicas, especialmente no apoio e acompanhamento dos professores. Considerando-se que a aprendizagem das formadoras se deu em dois ambientes diversos, escola e internet, é fundamental que propostas formativas delineadas para formadores tenham em conta estes âmbitos. A complexidade da escola atual exige uma multiplicidade de formas ou ofertas formativas para aprender e isso tem de ser considerado na elaboração de cursos e também de políticas para formação de formadores. Nesse delineamento é importante considerar como os formadores podem auxiliar os professores na identificação e eliminação de barreiras a aprendizagem dos alunos para que todos efetivamente aprendam. Outro aspecto de grande relevância é que o processo instaurado tenha como pano de fundo a reflexão dos formadores sobre a prática, bem como, sobre suas crenças e concepções que, entrelaçadas aos seus conhecimentos, podem produzir uma escola inclusiva.

Palavras-Chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Formadores de professores. Desenvolvimento Profissional. Educação a distância. Conhecimento profissional.

ABSTRACT

This study aimed at analyzing both the contributions and limitations of a distance learning professional development program based on the knowledge of educators, taking inclusive education policy into account. The Program for Educating Teacher Educators was entirely developed using a distance learning mode, in a specific virtual learning environment that was designed for that purpose at the Teachers' Portal of UFSCar (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>) and was addressed to educators of teachers who work in the initial years of elementary school. The investigation was based on a constructive-collaborative model of research-intervention that stimulates collaboration among participants in a non-hierarchical relation which promotes partnership process and mutual learning. The analyzed data were produced by 16 participants during eight months of intervention. Generally they resulted from both individual and group activities performed in the virtual environment and in the respective teaching institutions. The adopted theoretical background comprises learning to teach, teacher education, teacher educators' education, inclusive education, and distance education via Internet. The results indicate that teacher educators increased their knowledge basis to work with teachers in the perspective of inclusive education. The content of such learning is related to the own acting as teacher educators in the school context, inclusive education and teacher education to encourage learning of all students. As for the specific content knowledge, the activities were related to learning how to educate and be an educator and to inclusive education, going through meanings, practices and legislation. As for the pedagogical content knowledge, it was observed that the learning occurred in different levels, evincing distinct ways of working as an educator in the perspective of inclusive education. This learning arises especially from constant support and assistance, close relation with teacher educators' practice, possibilities of intervention in their contexts during this process, characteristics of employed methodology – based on reflections about practice, as well as on interaction and discussion with peers. The potentialities and limitations of the implemented proposal are related to the previously mentioned factors and to obstacles in technical support. Besides that, creating space for education is one of the challenges reported by the educators because they are overburdened with administrative tasks and have difficulty performing pedagogical functions, especially supporting and assisting teachers. Considering that learning of teacher educators occurred in two different environments, school and Internet, it is essential that education proposals designed for teacher educators take into account such contexts. The complexity of current schools requires a multiplicity of formats or educational possibilities to learn and it should be considered when creating courses and formulating politics for teacher educators' education. So, it is important to consider the way teacher educators can assist teachers by identifying and eliminating barriers in students' learning so that all of them learn effectively. In addition, the founded process must have a background resulting from teacher educators' reflection on their practice as well as on their beliefs and concepts which, in turn, if intertwined with their knowledge, can create an inclusive school.

Keywords: Teacher Education. Inclusive Education. Distance Education. Teacher Educators. Professional Development. Professional Knowledge

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Visão geral da Homepage “Portal dos professores” | 89 |
| Figura 2 – Acesso ao ambiente do Programa Formação de Formadores..... | 99 |
| Figura 3 – Ambiente do Programa Formação de Formadores..... | 100 |
| Figura 4 – Imagem da ferramenta Controle de atividades..... | 101 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Os saberes dos professores..... | 40 |
| Quadro 2 – Perfil profissional dos formadores..... | 50 |
| Quadro 3 – Formadores, função, tempos no ensino fundamental e tempo como formador..... | 106 |
| Quadro 4 – Formação e informações profissionais dos participantes..... | 108 |
| Quadro 5 – Planejamento resumido do Programa Formação de Formadores..... | 116 |
| Quadro 6 – Tempo de atuação como formador nos anos iniciais do ensino fundamental..... | 183 |
| Quadro 7 – Tempo de atuação como professor nos anos iniciais do ensino fundamental..... | 183 |
| Quadro 8 – Temáticas e objetivos das formadoras para o desenvolvimento das EEA da segunda unidade do Módulo II..... | 214 |
| Quadro 9 – Base de conhecimentos necessários ao formador escolar para a educação inclusiva sob a perspectiva das formadoras investigadas..... | 240 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabela 1 – | Função das Formadoras..... | 105 |
| Tabela 2 – | Faixa etária das formadoras..... | 107 |
| Tabela 3 – | Cargos assumidos pelas formadoras participantes da pesquisa.. | 125 |
| Tabela 4 – | Rede de ensino de atuação dos participantes..... | 126 |
| Tabela 5 – | Formação das participantes..... | 128 |
| Tabela 6 – | Maior grau de escolaridade dos participantes..... | 128 |
| Tabela 7 – | Horário para formação continuada de professores na escola (HTPC/HA)..... | 132 |
| Tabela 8 – | Atividades desenvolvidas no HTPC/HA..... | 134 |
| Tabela 9 – | Dificuldades enfrentadas pelas formadoras antes do início do programa..... | 137 |
| Tabela 10 – | Barreiras à inclusão de todos os alunos nas instituições de ensino sob a perspectiva das formadoras investigadas..... | 153 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AEP | Assistente Educacional Pedagógico |
| CAPE | Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação |
| EaD | Ensino a Distância |
| EEA | Experiências de Ensino e Aprendizagem |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| NEE | Necessidades Educacionais Especiais |
| PI | Professora Iniciante |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 18 |
| CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES: A APROXIMAÇÃO COM O TEMA..... | 24 |
| 1 FORMADORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... | 29 |
| 1.1 Formadores e seus contextos de atuação: delineando perfis profissionais..... | 30 |
| 1.1.1 <i>O formador no contexto da escola básica.....</i> | 35 |
| 1.2 De professor a formador: a construção do conhecimento profissional..... | 37 |
| 1.2.1 <i>Formação de formadores e conhecimentos profissionais.....</i> | 48 |
| 1.3 A Educação Inclusiva como foco de formação..... | 57 |
| 1.3.1 <i>Formação dos profissionais da educação para ensinar na perspectiva da Educação Inclusiva.....</i> | 71 |
| 1.4 EaD e a contribuição da Internet como contexto formativo..... | 77 |
| 2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO E DA PESQUISA..... | 81 |
| 2.1 O delineamento da pesquisa..... | 82 |
| 2.1.1 <i>Objetivos.....</i> | 83 |
| 2.1.1.1 <i>Objetivo Geral.....</i> | 83 |
| 2.1.1.2 <i>Objetivos Específicos.....</i> | 83 |
| 2.1.2 <i>Os instrumentos de investigação/formação.....</i> | 84 |
| 2.1.2.1 <i>Ficha e questionário de inscrição.....</i> | 84 |
| 2.1.2.2 <i>Interações virtuais nos fóruns.....</i> | 84 |
| 2.1.2.3 <i>Narrativas.....</i> | 85 |
| 2.1.2.4 <i>Diários.....</i> | 86 |
| 2.1.2.5 <i>Casos de ensino.....</i> | 87 |
| 2.1.2.6 <i>Mapeamentos.....</i> | 87 |
| 2.1.2.7 <i>Questionários de avaliação.....</i> | 88 |
| 2.1.2.8 <i>Experiências de Ensino e Aprendizagem.....</i> | 88 |
| 2.2 O Programa Formação de Formadores..... | 89 |
| 2.2.1 <i>Idealização e construção do programa.....</i> | 92 |
| 2.2.2 <i>O ambiente virtual.....</i> | 99 |
| 2.2.3 <i>A sistematização dos conteúdos.....</i> | 102 |
| 2.2.4 <i>A seleção dos participantes.....</i> | 103 |
| 2.2.5 <i>Perfil dos formadores participantes do programa.....</i> | 105 |
| 2.2.6 <i>Os sujeitos da pesquisa por eles próprios.....</i> | 109 |
| 2.2.7 <i>O desenvolvimento do programa.....</i> | 115 |
| 2.2.8 <i>As desistências.....</i> | 118 |
| 2.3 Procedimentos para a análise dos dados..... | 121 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 3 | APRENDER E ENSINAR: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA..... | 123 |
| 3.1 | Os formadores e o cotidiano escolar..... | 123 |
| 3.1.1 | <i>Perfis diferenciados de formadores.....</i> | <i>129</i> |
| 3.2 | Processos formativos no interior da escola..... | 131 |
| 3.3 | Os desafios do formador..... | 136 |
| 4 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DESAFIO: BARREIRAS, CRENÇAS E CONCEPÇÕES..... | 146 |
| 4.1 | Barreiras à inclusão de todos os alunos..... | 152 |
| 4.2 | Diferença e deficiência: problematizando concepções e crenças.. | 162 |
| 4.3 | Incluir? Quais alunos? | 174 |
| 5 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE FORMADORES: ANALISANDO PERCURSOS DE APRENDIZAGEM..... | 179 |
| 5.1 | O conhecimento do conteúdo específico..... | 180 |
| 5.1.1 | <i>Formação de professores na escola: aprendendo a formar e ser formador</i> | <i>182</i> |
| 5.1.2 | <i>“Nenhum a menos”: quando inclusão significa todos.....</i> | <i>192</i> |
| 5.2 | Conhecimento pedagógico do conteúdo: formando professores para ensinar todos os alunos..... | 201 |
| 5.2.1 | <i>As experiências de ensino aprendizagem: traduzindo conhecimentos para a prática.....</i> | <i>213</i> |
| 6 | FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAIS CONHECIMENTOS?..... | 227 |
| 6.1 | Formação para a educação inclusiva..... | 227 |
| 6.2 | Compondo a base de conhecimentos para formação de formadores para a educação inclusiva..... | 237 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 251 |
| | REFERÊNCIAS..... | 265 |
| | APÊNDICES..... | 276 |
| | ANEXOS..... | 316 |

INTRODUÇÃO

Diante das demandas que um mundo em constante transformação impõe aos profissionais da educação, o contexto escolar apresenta-se cada vez mais complexo e, como consequência, as relações nele estabelecidas pelos diversos atores que aprendem e ensinam, também assumem essa característica. O professor se vê, muitas vezes, despreparado para enfrentar situações novas que lhe exigem conhecimentos não disponíveis em seu repertório.

Observa-se que a escola que se quer inclusiva, continua sendo excludente, permitindo (e produzindo) fenômenos como o denominado *Bullying*, responsável pela rotulação, exclusão e, principalmente violência, contra determinadas crianças e jovens, muitas vezes, apenas em função de suas características físicas. Esse fenômeno não é algo novo, ele acontece há muito tempo nas escolas, mas agora tem ganhado uma dimensão assustadora.

Ao mesmo tempo, vive-se um momento de graves crises econômicas, de conflitos sociais mundiais que, ao observar-se atentamente, se percebe um elo com outro processo cujas proporções têm assumido grande magnitude: a exclusão do outro. Exclusão exacerbada e, muitas vezes, estimulada. Exclusão que nos leva a questionar “porque tanta intolerância com o *outro*?” Esta é, sem dúvida, uma das tantas questões que se pode facilmente elencar quando se pensa em processos de in/exclusão, mas se trata de uma dimensão freqüentemente negligenciada em cursos de formação para a docência.

A imagem que se forma do outro, é construída social e historicamente pelas sociedades em meio a confrontos e batalhas, das mais diversas ordens, motivados por diferenças de raça, cor, sexo, crenças, religião, etc. Ela pode ser positiva ou negativa de acordo com nossas crenças e valores, e assim determina-se se alguém pode ser considerado igual ou diferente, digno de respeito, repúdio ou indiferença.

Dessa forma igualdade e diferença são conceitos muito presentes na vida de todos, e desde a infância aprende-se a distinguir semelhanças e diferenças entre sujeitos e atribuir-lhes juízo de valor. Silva (2000, p. 50) lembra que a

“diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros”.

A relação com nós mesmos e com os outros é uma tarefa de construções e desconstruções. Recebemos instruções disfarçadas de educação de responsáveis por instituições como a família, a escola e a igreja cujo aparato jurídico torna possível a sua manutenção “caso haja alguma tentativa na direção daquilo que o grupo dominante considera um desvio” (BIANCHETTI, 2007, p. 5). Bianchetti (2007, p. 6) identificou estágios ou graus de proximidade na relação com os outros que podem ser assim descritos:

a) desconhecimento (o outro não existe); b) indiferença (existe, mas não me diz nada); c) (in) tolerância (está presente – física ou afetivamente – e me mobiliza); d) anti/sim-patia (está presente – física ou afetivamente – e me mobiliza); e) empatia (muda o foco: o decisivo é a forma como EU ‘olho’!).

Para ele, quando se estabelece relações com os outros se passa, com diferentes graus de intensidade, com salto de etapas ou não, por esses distintos estágios. Desse modo, tomando-se estes estágios nota-se que a relação que se estabelece com o outro alimenta olhares e ações que podem ir em direção à inclusão ou à exclusão.

Pensar no binômio inclusão x exclusão é ter claro estas questões e a existência de particularidades na forma como cada sujeito o representa. E, se este sujeito for um professor, é essencial que compreenda esses processos, tendo clareza de que lhe cabe promover o primeiro, da melhor forma. A inclusão neste estudo não se restringe a educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), pois entende-se que este processo, respeitando o paradigma da educação inclusiva, deve atentar para a aprendizagem de todos os alunos no âmbito da escola comum.

O paradigma inclusivo, que surge em função do ensino de pessoas com deficiência no ensino comum, tem como objetivo uma escola de qualidade para todos. O movimento pela educação inclusiva busca mais do que a inserção e garantia de aprendizagem destes alunos, mas objetiva a reestruturação da escola para atender a todos os alunos, independente de suas particularidades.

Diante disso, uma das grandes dificuldades que os professores e gestores têm encontrado demanda de políticas públicas que visam à educação inclusiva, que contempla alunos¹ com NEE, mas não se restringe a esse grupo.

Entretanto, a forma como estas políticas estão sendo implementadas nas escolas freqüentemente não leva em conta diversos fatores, entre eles, a ausência de discussão com os professores sobre aspectos como a própria política, sua operacionalização nas salas regulares, as implicações que dela decorrem e as necessidades formativas dos professores e de seus formadores. Além disso, outros fatores, como as ideias que cada um tem sobre o assunto, a avaliação que fazem da sua pertinência, a insegurança quanto ao como fazer, dentre outros, podem contribuir para que os professores apresentem dificuldades em aceitar alunos *diferentes*, especialmente se manifestarem alguma NEE.

Além disso, professores e escolas, muitas vezes, não contam com recursos materiais, condições físicas adequadas e nem com o apoio de profissionais especializados, o que pode contribuir para atitudes de indiferença e até mesmo de recusa diante de alunos com alguma dificuldade.

Adotar a perspectiva da educação inclusiva implica assumir um grande desafio, pois esta requer a transformação da escola visando à aprendizagem de todos os alunos.

Transformar a escola não é tarefa simples, nem pode ser realizada sem o engajamento de todos, o que requer um tempo fundamental para que se discuta, tanto no âmbito da escola quanto fora dela, formas de envolvimento e colaboração na efetivação de projetos inclusivos.

Diante disso é preciso olhar para dentro da escola e considerar o modo como os docentes lidam com a diferença. A diferença é um elemento essencial ao ensino, pois provoca, instiga e cria a necessidade de se aprender com ela. Esse aspecto se reveste de importância a medida que os professores podem simplesmente atuar na perspectiva de uma inclusão que exclui (recebendo-os, mas não valorizando suas diferenças e necessidades), o que colabora para que esses

¹ Optou-se pelo uso do termo pessoa ou aluno com necessidades educacionais especiais ao invés de portador de necessidades educacionais especiais (PNEE), por entender-se que este termo é mais adequado já que o significado da palavra portador tem sido amplamente discutido e questionado na literatura da área.

alunos sejam cada vez mais excluídos do acesso ao conhecimento veiculado pela instituição escolar.

Outro ponto importante na construção de uma escola para todos é a formação dos professores e demais profissionais da educação. Nesse sentido, vale destacar a importância de investir em processos formativos que visem “restaurar a confiança dos professores em sua própria competência para ensinar crianças que há anos têm sido colocadas à margem da educação comum” (MITTLER; MITTLER, 1999, p. 46).

A formação de professores para atuar segundo a perspectiva da educação inclusiva no âmbito da escola comum ainda é insuficiente e precária o que tem contribuído para que essa abordagem represente um grande desafio para a escola como um todo, professores, coordenadores, diretores, funcionários e também para os próprios alunos. Convém lembrar que as atitudes dos professores são diferentes assim como enfatiza Carvalho (2004, p. 27): “muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas”.

De modo geral, os professores que recebem esses alunos têm formação inicial em nível médio (magistério), graduação em pedagogia ou licenciados em outras áreas, mas raramente possuem formação em educação especial. Assim, são poucos os que tiveram a oportunidade de construir conhecimentos específicos nessa área. O mesmo é possível observar quanto aos gestores de escolas.

Os gestores são responsáveis mais pela administração da escola do que, propriamente pela formação pedagógica no âmbito escolar. Entretanto, apresentam dificuldades quando se propõem a atuarem com os professores, assumindo o papel de formadores, no que para eles também representa um desafio, a educação inclusiva. Além disso, ao assessorar professores em temas de diversas áreas do conhecimento tem de dividir esta tarefa com outras, demasiadamente burocráticas relacionadas à administração da instituição. Contudo, o desenvolvimento de processos formativos em serviço compete, na maioria das vezes, ao coordenador pedagógico, cujas atribuições se voltam mais ao desempenho de funções pedagógicas junto aos professores. Em ambos os casos, são considerados formadores de professores.

A formação pedagógica dos formadores tem sido um tema pouco explorado na literatura, isso leva a necessidade de se investir mais nesse campo. Existe uma demanda formativa muito significativa em relação a formação dos formadores sendo que estes apresentam dificuldades atuar como formadores junto aos professores.

Tendo isso em conta é preciso que se invista na formação destes profissionais, de modo articulado com a prática e as características de seus contextos de atuação. Além disso, é fundamental que a escola conte com profissionais com formação específica em educação especial, que possam oferecer suporte adequado tanto aos alunos quanto aos professores na busca de respostas à demandas particulares.

Desse modo, esta pesquisa partiu de diversas inquietações e reflexões que foram tomando corpo com o estudo de produções no campo da educação especial, bem como da formação de professores, tendo como pano de fundo a análise de estudos anteriores e suas implicações para a formação de professores quanto ao ensino de todos os alunos.

A despeito de modelos de formação continuada fundados na racionalidade técnica e em um modelo de déficit, voltados para o preenchimento de “lacunas de conhecimento”, buscou-se pautar o desenvolvimento da intervenção em um modelo de desenvolvimento profissional, capaz de dirimir certezas enraizadas no fazer docente tendo a reflexão sobre a prática como eixo norteador.

Este trabalho teve como objetivo analisar as contribuições de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores de professores, tendo em vista a política de educação inclusiva.

Para isso elaborou-se um programa formativo voltado para formadores de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa Formação de Formadores foi desenvolvido totalmente a distância, via internet, no Portal dos Professores da UFSCar (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>).

Buscou-se com este programa uma forma de intervenção capaz de alavancar o crescimento das formadoras participantes tendo em vista uma perspectiva de trabalho calcada no desenvolvimento do formador como profissional. Nesta investigação adotou-se o modelo construtivo-colaborativo de pesquisa-intervenção, que busca promover a colaboração entre os participantes, numa

relação não hierarquizada, que favorece um processo de parceria e aprendizagens mútuas. Esse processo implicou a realização de atividades individuais e coletivas no ambiente virtual e nas respectivas instituições de ensino.

Este trabalho apresenta-se organizado em capítulos da seguinte forma:

No primeiro capítulo encontra-se o referencial teórico no qual se buscou suporte para análise das aprendizagens construídas durante o processo de intervenção.

O capítulo 2 contempla a descrição dos processos de construção e implementação do Programa Formação de Formadores, no âmbito do Portal dos Professores da UFSCar. Além disso, revela o perfil dos sujeitos da pesquisa, a seleção dos mesmos e, os procedimentos adotados na análise dos dados.

No capítulo 3 aborda-se o modo como as formadoras estão implicadas no desenvolvimento de processos formativos nas instituições que atuam, bem como as características desses contextos, atentando-se para os desafios enfrentados no exercício de suas funções.

No capítulo 4 buscou-se analisar os obstáculos que se colocam a efetivação de uma escola para todos pautada nas políticas de educação inclusiva, sob a perspectiva das participantes. Nessa direção, procurou-se identificar crenças e concepções que as formadoras revelam ao analisarem suas práticas, bem como a relação que estabelecem com os professores para que todos os alunos possam aprender de fato.

No capítulo 5 aborda-se o conhecimento construído pelas formadoras durante o processo de intervenção, mais especificamente o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

No capítulo 6 aborda-se como a formação de professores é vista pelas formadoras tendo em conta as atuais políticas que visam construir a educação para todos. Apresenta-se a base de conhecimentos composta a partir das indicações das participantes e oferecem-se algumas contribuições para a formação de formadores na perspectiva da educação inclusiva.

A seguir é exibida uma breve apresentação da trajetória da pesquisadora até a escolha pelo tema deste estudo.

CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES: A APROXIMAÇÃO COM O TEMA

Neste espaço busca-se contar um pouco de uma trajetória, por meio de experiências vivenciadas até a definição do tema deste estudo. Este caminho explicita o diálogo com diferentes referenciais que se complementam, e nesse meandro é possível compreender a riqueza da diferença, que provoca, questiona, obriga a refletir e construir novos caminhos. Esse processo desestabiliza, tira da zona de conforto, impelindo a considerar outras formas de ver o mundo.

Narrar sua própria história é mergulhar num mar, já conhecido, para fazer novas descobertas e esse mergulho é capaz de detonar memórias, como lembra Catani et al. (2000, p. 42): “Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de reflexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral”.

É como mexer num velho baú, pode-se encontrar coisas velhas e que já não devem ser guardadas e outras que já não servem mais, porém há sempre, mesmo que bem no fundo dele, algo que toca o sujeito que narra, pelo significado lhe atribuí.

Alguns momentos pode-se afirmar que foram formadores ou “momentos charneira” como Josso (1988) chama os momentos de reorientação vividos em meio a conflitos internos, angustiantes, em meio à escuridão da insegurança e do medo. Os momentos formadores que conduziram ao tema deste estudo estão enredados em idéias com fios novos e diferente é o tecido produzido.

Os primeiros fios foram emaranhados no Curso de Educação Especial no fascinante aprendizado para ensinar crianças surdas, dentro de uma orientação bilíngüe que reconhece e valoriza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como expressão de uma cultura singular. Aprender essa língua não foi fácil, porque mesmo sendo fundamental, não havia oferta no currículo obrigatório. A oportunidade veio por meio de uma ACG (Atividade Complementar de Graduação) e, posteriormente com aulas particulares.

Com essa disciplina, surgiu o convite das professoras responsáveis para participar do grupo Canto Mão, que tinha como objetivo facilitar a

aprendizagem dos acadêmicos por meio da interpretação de músicas em Língua de Sinais. Foi um período de grandes aprendizagens e de muitas apresentações com o grupo em algumas cidades da região.

A participação em outros projetos, também foi um ponto importante no processo de aprendizagem profissional. Um destes projetos envolvia observações num antigo hospital, cedido a universidade, onde aconteciam os estágios e isso favoreceu a aproximação com os surdos e suas famílias. Outro projeto dizia respeito ao ensino de crianças surdas no sistema regular de ensino. Na escola onde o projeto foi desenvolvido haviam agrupado todas as crianças com algum tipo de problema na mesma turma. Era um trabalho de apoio, de assessoria junto à professora da turma, contribuindo com materiais, com textos, e tentando envolver a escola de modo geral em nossas reuniões. Não foi nada fácil, a resistência era grande por parte da escola e muitas professoras não aceitavam alguns alunos. A professora da turma era preocupada com todos, mas sentia-se impotente frente a tal situação. Com este trabalho surgiram muitas inquietações a respeito de como o processo de inclusão acontecia, como este professor se sentia frente a esses alunos, que sentido tinha para estas crianças aprender e ir para escola. Com a participação em diversos projetos que se percebeu a importância da estruturação da língua para construção da identidade do surdo, pertencente a uma comunidade diferente, com cultura própria e que possui um modo particular de comunicar-se.

Depois de tantas disciplinas vieram os estágios e com eles, muitas expectativas e ansiedade. Este período foi marcado por aprendizagens intensas e fundamentais para a construção de uma identidade profissional como educadora especial, bem como para a construção da pesquisadora.

A língua de sinais foi desde o início um problema, pois as alunas possuíam sinais próprios, o que dificultava a comunicação. Aos poucos isso foi mudando, reforçando-se sempre, em brincadeiras, jogos, dramatizações e outros trabalhos, a língua de sinais. A escrita veio junto com jogos, como dominó, encaixe de letras, palavras e figuras, memória, todos adaptados, que envolviam a associação do alfabeto manual, figuras e seus respectivos sinais. O mais importante em tudo isso é o progresso que apresentaram ao final do ano, tanto quanto à língua de sinais quanto à sua socialização e identificação como surdos.

Foram tantas coisas que aconteceram que seria impossível escrevê-las todas aqui. Muitas também foram as dúvidas e poucas as respostas. Este foi o motivador na busca por algo que suprisse as inquietações que surgiram. E, com isso, no dia da formatura em Educação Especial acontecia a última prova do vestibular para o curso de Pedagogia.

No curso de Pedagogia, a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS). No GEPEIS discutiam-se textos sobre docência, memória, História de Vida, Imaginário Social, formação de professores, saberes docentes, entre outros temas de interesse do grupo. Estas discussões em grupo, bem como as leituras individuais de referenciais atualizados e diversificados contribuíram enormemente para a ocorrência de diversas reflexões sobre a docência. Foram também essas discussões que possibilitaram refletir sobre a formação de professores e, principalmente, sobre os saberes necessários à docência, juntamente com a inserção no cotidiano escolar, proporcionada pelos estágios em séries iniciais e em matérias pedagógicas do segundo grau, no curso de Pedagogia.

As inquietações surgiram principalmente com relação à formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva. Mesmo com a LDB recém aprovada, o processo de inclusão era discutido de modo mais enfático e analítico no curso de Educação Especial e de forma mais intensa na habilitação em deficientes mentais, sendo que a formação de professores era raramente discutida entre os profissionais do ensino.

No mestrado buscou-se uma aproximação das representações dos docentes de classe regular, que não possuíam formação em Educação Especial, visando compreender como construíam seus saberes para ensinar alunos com NEE. Esta escolha de pesquisa foi fortemente influenciada pela participação naquele projeto desenvolvido em uma escola regular.

O mestrado foi um período de aprendizagens intensas, de descobertas, de dúvidas e de inquietudes. Pesquisar histórias de vida foi fundamental para exercitar a habilidade de ouvir. Buscar os sentidos atribuídos às situações e experiências vivenciadas pelas professoras provocou um processo de auto-análise, de procura dos sentidos, de revisitar experiências e re-significá-las a partir de um outro olhar.

Todo esse processo contribuiu para ampliar inquietações no que diz respeito ao ensino de todos os alunos em classes comuns, principalmente no que se refere àqueles que apresentam NEE.

Do mestrado para o doutorado muitas mudanças ocorreram e produziram diferentes reflexos tanto no modo de ver a profissão, quanto a vida. A mudança geográfica foi a primeira e trouxe consigo valores, crenças, costumes, culturas distintos daqueles que carregava na “bagagem”. Esse processo foi por isso, de uma riqueza imensa, pois trouxe questionamentos de diversas ordens que serviram para fomentar o desenvolvimento, por um lado da pessoa e, por outro, da pesquisadora. Dificuldades estiveram sempre presentes, o que não poderia deixar de ser para quem tinha um objetivo a alcançar e por ele teve de fazer concessões difíceis, como ficar sozinha e distante da família por longos períodos.

Além disso, outras mudanças exigiam adaptação permanente a um novo espaço, novas leituras e um grande desafio, tornar-me formadora. A participação no grupo de pesquisa e o diálogo com as pessoas que criaram e coordenam o Portal dos Professores foi essencial para que compreendesse a dinâmica de ensino possível por meio da internet.

Um marco importante foi o acompanhamento do Programa de Mentoria, que foi uma iniciativa inovadora e ousada voltada para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, por meio de um processo formativo via internet. Essa iniciativa foi pioneira e tornou possível a um grupo de professoras em início de carreira, interagir, dialogar e aprender com professoras experientes, cuja competência era reconhecida pelos pares.

A cada reunião semanal com as mentoras discutiam-se os dilemas, as angústias, as dificuldades e as diferentes experiências vivenciadas por cada uma na interação com as professoras iniciantes (PI), bem como suas aprendizagens nesse novo papel, de formadora. Alternativas às demandas das PI iam sendo construídas coletiva e colaborativamente. Todo esse percurso trouxe consigo uma oportunidade ímpar de aprendizagem. Outro ponto importante a destacar é a aprendizagem como pesquisadora. O acompanhamento das reuniões com as mentoras e a atuação junto ao grupo de especialistas fomentou a curiosidade e o diálogo, bem como ampliou a compreensão das possibilidades de ensino a distância e instigou a questionar e pensar sobre distintas alternativas para formação de professores, principalmente

pela evidência de poucos casos de PI com alunos que apresentavam alguma deficiência.

Com isso o projeto foi sendo delineado, permeado de angustias, incertezas e medo do desconhecido. Foi preciso trilhar um caminho diverso teoricamente o que se reverteu ao mesmo tempo, em dificuldade e, em uma experiência muito rica. O “inglês”, com certeza teve sua parcela de culpa nisso. Era preciso aprender a superá-lo. Enfrentar desafios é essencial no processo de desenvolvimento profissional. Em meio a tantas construções e desconstruções, interessavam os processos de aprendizagem daqueles cujo repto era a educação inclusiva.

A cada reunião novas descobertas e, diante dos dilemas das mentoras e dos relatos de casos e experiências desenvolvidas no acompanhamento às professoras iniciantes, muitas inquietações surgiram. Diante disso, percebia-se a necessidade de se construir novos espaços de aprendizagem para profissionais que estão inseridos na escola, tendo como objetivo apoiar e promover a formação em serviço, mas sem esquecer da necessária análise a ser feita do papel da formação inicial diante desse paradigma. Nessa direção surge a construção do Programa Formação de Formadores, em busca de respostas a diversas questões inquietantes, dentre elas, a aprendizagem do formador diante da educação inclusiva.

A escolha pelo tema deste estudo está, portanto, atrelada à participação no Programa de Mentoria e toda a riqueza de aprendizagens dele decorrentes, por meio das interações com o grupo de mentoras/formadoras, especialistas e coordenadoras.

1 FORMADORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Neste capítulo apresenta-se a problemática que envolve o formador, seus contextos de atuação, suas funções, como são formados, qual a base de conhecimento necessária a estes profissionais e como podem ser formados. Desse modo, buscou-se conhecer seus papéis, seu status profissional, sua relação com outros profissionais e outros aspectos que precisam ser analisados tendo em vista a necessidade de se efetivarem mudanças na escola atual.

Nessa direção, tem-se discutido na literatura uma dessas mudanças: tornar a escola atual inclusiva. Mais do que uma simples mudança, promover a educação inclusiva implica uma transformação da escola para que todos os seus alunos possam aprender efetivamente.

Aprender é a palavra do momento. Cada vez mais é pronunciada, escrita, lida nos meios de comunicação social. Esse movimento “em prol” da aprendizagem, do aprender a aprender, justifica-se pela dinâmica do mundo moderno, cujo motor é a imprevisibilidade, a mudança, a provisoriedade do conhecimento, observada pela evolução, não só da tecnologia, mas também da sociedade, quiçá, tornar-se-á do conhecimento. Com essa evolução tão rápida é quase impossível pensar em construir uma bagagem de conhecimentos que seja suficiente para toda a vida.

A aprendizagem tem papel fundamental na construção da sociedade do conhecimento, como lembra Hargreaves (2004, p. 18), pois:

a sociedade de conhecimento é uma sociedade de aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores continuarem eles próprios a aprender e também uns com os outros. Uma economia de conhecimento depende da capacidade de pensar, aprender e inovar.

Capacidade de pensar, aprender e inovar é o que se espera dos professores e mais ainda de seus formadores, que atuam na escola e são responsáveis, não só pela formação daqueles, como também pelas tentativas de implementar mudanças complexas e estratégicas nos sistemas de ensino.

É nesta direção que este estudo pretende avançar, lançando um olhar mais arguto para a construção do conhecimento profissional dos formadores e para a rede de interações que fomentam esse processo, tanto com os professores no contexto da escola básica, quanto no ambiente virtual de aprendizagem com os pares. São estas relações que revelam o modo como a educação inclusiva é percebida e como é possível aprender a formar professores para ensinarem todos os alunos.

1.1 Formadores e seus contextos de atuação: delineando perfis profissionais

A definição do perfil profissional² do formador tem se constituído uma tarefa difícil, não apenas por ser uma denominação abrangente, mas pela variedade de tipos e funções que este pode assumir e, ainda, pela complexidade do processo que envolve a construção de sua identidade. Discutir a identidade de um formador pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças tendo em vista, também, as especificidades culturais, profissionais e situações singulares a que estes profissionais estão submetidos.

Assim como em publicações anteriores³, Perrenoud (2003) põe o movimento pela profissionalização do ensino no centro dos debates, desta vez dando especial atenção ao surgimento do ofício⁴ de formador. Em 2003 Altet, Paquay, Perrenoud e colaboradores organizaram um livro cujo tema central é a profissionalização⁵ dos formadores de professores, nele apresenta estudos de autores de diferentes países da Europa, nomeadamente da Suíça, França e Bélgica.

² Para Koster et al. (2005) o perfil profissional dos formadores é composto por um perfil de tarefas e um perfil de competências.

³ PAQUAY, L. et al. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

⁴ O termo ofício é utilizado por Gauthier et. al. (1998), pautado na sociologia das profissões, para se referir à docência e analisar os saberes necessários a profissionalização do ensino.

⁵ Há mais de uma década autores como Tardif (2000, 2002) e Gauthier et. al. (1998) vem discutindo o tema da profissionalização do ensino. A expressão profissionalização do ensino diz respeito à existência de um movimento internacional e pode ser definida como “uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2000, p. 8).

Nesta obra os autores apresentam um panorama da problemática que envolve os formadores de professores, destacando os perfis mais comuns encontrados nesses países da Europa. O termo formador é ambíguo, pois este não é considerado como um ofício constituído, nem tampouco uma profissão reconhecida.

Considerando a realidade suíça, Snoeckx (2003, p. 21) aponta que a função de formador está começando a tomar corpo, embora o seu estatuto continue “informal e heterogêneo, a ‘profissão’ pouco reconhecida e organizada”.

Ainda segundo esta autora a função de formador está começando a se constituir e, de modo geral, é uma função transitória, onde as pessoas são afastadas de suas classes durante determinado período de tempo, embora possamos encontrar casos de pessoas que exercem a função há mais tempo. Os formadores têm de atender um conjunto muito amplo e variado de responsabilidades apesar de sua existência não ser definida de forma clara administrativamente e tampouco seu processo formativo.

Quem são os formadores? O que fazem? Quais suas necessidades/dificuldades? Segundo Vaillant (2003, p. 12) a figura do formador é “a do próprio docente, do mestre, do professor que tem contato direto com seus alunos seja nos níveis iniciais, primário e médio, seja no terciário”.

Desse modo, consideramos nesta proposta o trabalho desenvolvido pelos formadores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, que podem ser: supervisores de ensino, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, assistentes de direção, assistentes educacionais pedagógicos, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos ou assistentes técnico-pedagógicos. Esses diferentes perfis profissionais constituem um grupo cujas funções abrangem, entre outras, a formação pedagógica do grupo de professores sob sua responsabilidade na escola ou rede de ensino.

De acordo com alguns autores (MARCELO GARCIA, 1999a; VAILLANT, 2003), o termo formador pode assumir seis diferentes significados e o conceito de formador varia conforme a função que exerce. Pode ser: 1) docente, e assim a formação do professorado abarcaria todos os níveis, da educação inicial até a universitária; 2) profissional que forma os docentes; 3) profissionais do ensino que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas; 4) professores

mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes ou professores em outras fases da carreira; 5) assessores de formação, que estão voltados para atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação de professores; 6) educação não formal e se contrapõe ao termo professor da educação formal.

Na Espanha há um grande interesse pela formação de formadores no âmbito da formação ocupacional e na formação contínua em empresas. É possível observar um grande número de estudos cujo objeto de investigação são os formadores que atuam em empresas. Também nas empresas a exigência de formação permanente é uma realidade. Cada vez mais há a necessidade de aprender ao longo da vida, tanto na empresa quanto na escola e fora dela, num processo contínuo, que implica compreender-se como aprendiz diante das transformações econômicas, sociais e tecnológicas.

Marcelo Garcia (1999a), desde a década de 90, investiga dois perfis de formadores: os assessores de formação - denominação utilizada na Espanha, na região da Andaluzia, para indicar aquele profissional responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação de professores - e o formador de formação ocupacional ou contínua.

O autor analisou o papel dos formadores a partir de uma pesquisa realizada com assessores de formação e, segundo ele, estes se queixam que dedicam mais atenção às tarefas burocráticas e que dedicam pouco tempo para a própria formação assim como para o preparo de materiais didáticos e audiovisuais. Ao considerarem essas duas dimensões revelam desejo de melhorar e também de uma redução das tarefas de gestão. Para eles o nível de formação a respeito das funções que devem desenvolver é insuficiente, em relação a todos os itens pesquisados, e no que se refere à formação (conhecimento e habilidades de planejamento e desenvolvimento de atividades de formação dos professores) atribuem alto grau de importância, mas consideram que seu nível de formação fica abaixo do normal.

No segundo caso, dos formadores de formação ocupacional ou contínua, ele aponta para uma progressiva especialização de papéis: gestores de formação, tutores, docentes e técnicos de formação, e ressalta que com o uso de tecnologias estão aparecendo novas competências que os formadores têm de

dominar. Explicita a função de formador (nesse caso) através de dois exemplos, nos quais articula a formação dos formadores com as novas tecnologias em programas de formação continuada, o que chama de teleformação.

Com base na realidade brasileira, a figura do formador pode aparecer vinculada a formação inicial, atuando em instituições de ensino formais (institutos superiores de educação ou cursos universitários) ou atuando em atividades e programas de formação continuada de professores. No primeiro caso são mestres e doutores e apresentam formação variada, nem sempre na área de educação. Já no segundo caso, apesar de ser possível observar semelhanças quanto a formação variada, fazem parte das redes de ensino professores formadores licenciados (coordenadores pedagógicos e assistentes técnicos). No entanto, não há nenhum tipo de explicitação sobre o perfil profissional ou sobre as necessidades de formação pedagógica dos formadores (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

Entende-se aqui que os formadores podem ser divididos em quatro grandes grupos: a) formadores universitários - atuam na formação de diversos profissionais no âmbito do ensino superior; b) formadores escolares – fazem parte do corpo docente, atuando na formação continuada de professores em instituições de ensino fundamental e médio; c) formadores itinerantes - são aqueles que possuem determinada mobilidade, geralmente alocados em órgãos de gestão do governo (secretarias municipais e estaduais de educação), podendo atuar na formação de professores em diferentes instituições de ensino tanto no ensino fundamental e médio como no superior e d) formadores informais – são aqueles que atuam na formação de professores e alunos no âmbito da educação não formal.

No caso do formador universitário é interessante observar que este atua na formação inicial em instituições superiores de ensino, tendo de modo geral, formação acadêmica (mestrado e/ou doutorado) e podendo atuar na formação de professores e/ou de profissionais de diversas áreas de conhecimento. Talvez por este motivo seja facilmente reconhecido como tal.

A literatura na área de formação de professores tem apontado que ser formador ainda é entendido como uma função, cujo status profissional tem de ser construído, alicerçado sobre uma base de conhecimentos sólida o suficiente para promover a formação de seus pares no âmbito da escola e também de futuros formadores escolares. Ser formador não é “nem um ofício constituído, nem uma

função bem identificada e homogênea” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 11).

Ser formador não necessariamente significa ter vivenciado um grande período de tempo como professor. Essa “passagem” não é uma simples troca de papéis, mas implica um processo de aprendizagem de outros conhecimentos para o exercício da função e, ainda, a constituição de uma nova identidade docente.

É comum observar que professores experientes (com mais de 5 anos de atuação), são indicados por administradores públicos para ocupar cargos de gestão escolar tanto como diretores, como coordenadores pedagógicos. É possível observar outra forma de acesso a esta função, por meio de concursos públicos específicos, disso decorre que muitos professores em outras fases da carreira podem assumir essa incumbência.

Ser formador implica aprendizagem de novos conteúdos, de novas formas de atuar junto a formandos implicados em contextos específicos. Dessa forma, a passagem de professor a formador é um processo mais complexo e que pode demorar até três anos para consolidar sua identidade como tal (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

Observa-se que o formador iniciante, assim como ocorre muitos professores em início de carreira, passa por um período de indução e necessita de dois a três anos de atuação para formar a sua identidade profissional, independente de seu sucesso anterior na carreira (MURRAY; MALE, 2005).

Ainda no que se refere à construção da identidade profissional de formador nota-se que está diretamente ligada às atribuições que lhe são conferidas. Além disso, a transitoriedade é uma forte característica da atividade de formador, pois muitas vezes ele tem de afastar-se de sua classe para desempenhar, por um período determinado e renovável, essa função (SNOECKX, 2003). Com isso, o professor que assume a função de formador tem de buscar rapidamente adaptar-se ao seu novo contexto de trabalho e, para isso, necessita moldar sua experiência profissional às demandas formativas dos professores e às necessidades da escola e não mais dos alunos apenas.

Para Moita (1995, p. 116) a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas

desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto”.

Além das representações e das experiências vivenciadas há que se considerar um elemento poderoso na constituição da identidade profissional: o tempo. Embora esse fator não seja reconhecido por todos, vale atentar para o sentido que Tardif (2002, p. 108) lhe atribui ao entender que a identidade profissional vai sendo estruturada durante a carreira, é assim que o tempo vai contribuir “poderosamente para modelar a identidade do trabalhador”.

1.1.1 O formador no contexto da escola básica

Conforme a literatura da área educacional são poucas as publicações que têm como foco o trabalho dos formadores que atuam no âmbito escolar, no que se refere ao desempenho de atividades pedagógicas formativas. Em geral o que se tem na literatura analisa papéis específicos, como do diretor ou do coordenador pedagógico.

Nas últimas décadas houve uma crescente mudança no rumo das pesquisas (e por consequência das publicações) voltadas para os sujeitos que atuam no interior da escola, que passaram a ser compreendidos não apenas como gestores, mas como responsáveis pela formação continuada dos seus pares. É fundamental que se pense na resolução de questões administrativas, contudo não se pode perder de vista o essencial que move este contexto, o pedagógico.

Há ainda uma grande preocupação por parte de alguns gestores com a organização e administração escolares, como se as questões educacionais pudessem ser simplificadas e reduzidas aos aspectos organizacionais. Nessa direção encontram-se muitos estudos da área de administração aplicados ao contexto escolar. Contudo, existem aqueles que têm se voltado para a gestão escolar e, por consequência, para o gestor como aquele capaz de promover a mudança, de transformar o espaço escolar e de melhorar a qualidade da educação.

De modo geral, o coordenador pedagógico foi “historicamente” considerado pelos pares como o responsável pelas funções pedagógicas no seio da

escola enquanto o diretor assumia as tarefas administrativas. É comum a existência dessa distinção e divisão, (muitas vezes feita de forma implícita) de tarefas, tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas, tendo em vista a quantidade e a diversidade das demandas escolares, bem como a urgência das mesmas. Via de regra, o diretor é o principal responsável pela administração da escola, exercendo funções ligadas a gestão de recursos materiais e humanos. Já o coordenador pedagógico, como o próprio adjetivo especifica, tem atribuições voltadas mais diretamente ao ensino e a dinâmica de sala de aula, junto aos professores enquanto coletivo, e ainda, em alguns casos, junto aos alunos no controle disciplinar.

Pela sua relevância e multifuncionalidade, muitos estudos se dedicaram a investigar este perfil de formador e suas atribuições pedagógicas e administrativas. O coordenador pedagógico foi tema para uma coletânea de livros, publicados no início da década de 90⁶, que entendia que este é uma figura central na vida da escola. É ele o responsável por traduzir as políticas públicas para seus pares e colocá-las em prática. Por isso alguns autores defendem o desenvolvimento de ações transformadoras pelas mãos do coordenador pedagógico. Para Christov (2006, p. 12), “estamos cientes de que precisamos construir novas bases para pensarmos e para intervirmos nas escolas. Essa construção tem no professor coordenador um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos”.

Com este pensamento Bruno (2006, p. 15) entende que é possível perceber três visões para o coordenador:

[...] uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

⁶ BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.; ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.; GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.; PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

Desde as duas últimas décadas, a figura do coordenador vem aparecendo na literatura diretamente vinculada à gestão, mas, sobretudo, a formação, se firmando como responsável pelo desenvolvimento de atividades formativas junto aos pares, centrada na escola ou como destaca Garrido (2006, p. 9) “o trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço”.

Existem diferentes profissionais que atuam na formação de professores em contextos variados, desde a escola até a universidade. Estes são responsáveis por uma gama de funções, embora muitas destas estejam ainda pouco definidas.

Um exemplo é destacado por Rahme (2003) ao relatar a experiência desenvolvida junto a professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, através do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) órgão criado pela Administração Municipal, cuja função é formular e promover ações de formação em serviço. Conforme a autora, para o CAPE os formadores de professores são “sujeitos advindos do *chão da escola*, conhecedores da realidade educacional do município e, portanto, presumidamente mais capazes de atuar como condutores dos processos de aperfeiçoamento profissional de seus colegas” (RAHME, 2003, p. 1).

1.2 De professor a formador: a construção do conhecimento profissional

As pesquisas sobre o pensamento do professor, sobre a aprendizagem da docência e sobre a base de conhecimento para o ensino se inserem em um movimento que visa à profissionalização de professores e, mais recentemente de seus formadores. Este movimento busca a renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício⁷ de professor, desenvolvendo e implantando as

⁷ Gauthier et.al.(1998, p. 20) entende que o ensino é um “ofício universal” e que “uma das condições essenciais a toda profissão é a formalização dos saberes necessários as tarefas que lhe são próprias”. Para que o professor se torne um profissional é importante a superação de equívocos na compreensão do ensino como uma execução de ações para as quais bastaria possuir uma das seguintes características: saber o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência ou ter cultura. Gauthier entende que o professor possui uma espécie de reservatório onde estão vários saberes, os quais ele mobiliza de acordo com as exigências específicas em situações concretas de ensino. Neste reservatório estariam os seguintes saberes:

características do conhecimento profissional dentro do ensino e na formação de professores. Além disso, está diretamente ligado à existência de uma crise de confiança no conhecimento profissional. De acordo com Tardif (2000a, 2002), há uma crise geral das profissões alicerçada em quatro pontos: a crise da perícia profissional, que envolve os conhecimentos, as estratégias e técnicas utilizados na resolução de problemas concretos; o impacto na formação profissional provocado por essa crise, que se traduz em críticas e insatisfação quanto à formação universitária; a crise do poder profissional e da confiança que o público lhes deposita; e a crise da ética profissional, dos valores que deveriam guiar a atuação dos profissionais.

Schön (1995, p. 80) já havia feito referência a essa crise que “despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos”.

Profissionalizar o ensino, tornando os professores profissionais é compor uma base comum de saberes, que caracterizam a profissão. Para Altet (2001), profissionalização é um processo de racionalização dos conhecimentos da ação e de práticas eficazes em uma dada situação. Segundo ela, o professor profissional é autônomo, possuidor de competências específicas e especializadas, de uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos e oriundos da prática.

Contudo, historicamente a formação de professores teve por princípio fornecer saberes instrumentais e rudimentares, dentro de uma racionalidade limitada e técnica, a estes, que incorporaram a missão de executores. A influência da racionalidade técnica para a qual a prática consiste na resolução instrumental de problemas com base na aplicação de teorias e técnicas ainda hoje está muito presente no ensino e na formação de professores.

Tudo isto contribuiu para que houvesse uma certa desconfiança em relação à capacidade do professor em produzir conhecimento para ensinar. Somente mais tarde com o avanço das pesquisas sobre a atividade docente e com a

-
- saber disciplinar: que se refere aos saberes produzidos em várias disciplinas;
 - saber curricular: com ele a escola seleciona e organiza saberes produzidos pelas ciências e os transforma em programas escolares;
 - saber das ciências da educação: são determinados conhecimentos profissionais, é um saber profissional específico que guia a ação pedagógica;
 - saber experiencial: é pessoal, feito de pressupostos e argumentos próprios;
 - saber da ação pedagógica: é o saber experiencial, quando tornado público e testado por pesquisas.

identificação da complexidade que lhe caracteriza é que a imagem do professor começa a mudar.

Recolocar o professor, sujeito que constrói seu saber, e seus saberes no centro das discussões sobre o ensino é o objetivo da profissionalização. No início a profissão professor assumiu um caráter de exterioridade, no qual o professor era tido como um mero transmissor de saberes produzidos em outras áreas de conhecimento.

Tardif (2000b, p. 115) considera que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Tardif e Gauthier (2001, p. 204) entendem que “o trabalho de ensinar requer, como todo trabalho humano especializado, certos saberes específicos que não são partilhados por todos e que permitem ao grupo de professores assentar sua atividade sobre uma determinada base de saberes típicos desse ofício”.

Esse conhecimento para Pacheco e Flores (1999, p. 16) é um “saber (ou conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, correspondendo ao conceito aristotélico de sabedoria, reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, etc”. É um conhecimento ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, ligado às experiências pessoais, às trajetórias e experiências de vida, em suma, “um saber ou uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos nas linhas de acção docente”.

Conforme Tardif e Gauthier (2001) ainda não existe um consenso sobre a definição de saber, embora Tardif (2000a, 2002) entenda que o saber dos professores engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (as aptidões) e as atitudes, o que muitas vezes foi considerado como saber, saber-fazer e saber-ser. Este autor elaborou uma tipologia dos saberes docentes sintetizada no Quadro 1.

Embora o modo de olhar para os conhecimentos dos professores seja específico a este autor, vale destacar a ênfase dada por ele em sua obra ao saber

produzido pelo professor (saber experiencial), às fontes de aquisição e ao modo de integração dos saberes docentes na prática do professor.

Quadro 1 – Os saberes dos professores.

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|--|---|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das 'ferramentas' dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das 'ferramentas' de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência ⁸ na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

De acordo com Pacheco e Flores (1999, p. 22) “em síntese, o conhecimento profissional do professor caracteriza-se pela sua natureza complexa, ampla e multifacetada e integra uma variedade de formas e de categorias”.

O movimento pela profissionalização do ensino busca fortalecer a imagem do professor como profissional, detentor de conhecimentos, habilidades e competências específicos, construídos durante todo o seu processo formativo, garantindo assim legitimidade e assegurando o exercício da profissão por pessoas habilitadas.

Para ser reconhecido como profissional é preciso que seus conhecimentos sejam também reconhecidos como parte de um repertório particular, específico à profissão.

No caso da docência esse repertório começa a ser constituído antes mesmo do período de formação inicial e é composto por saberes ou por conhecimentos, que formam uma base necessária a atuação docente.

⁸ “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2002, p. 61).

No que se refere ao exercício da docência é fundamental fazer referência aos estudos de Lee Shulman (1986, 1987) e sua valiosa contribuição para a compreensão dos conhecimentos utilizados pelos professores no processo de ensino e da forma como aprendem.

Shulman (1987) identificou e descreveu diferentes tipos de conhecimentos necessários para ensinar, que foram agrupados e denominados de Base de Conhecimento para o ensino, entendida como “o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessário para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem” (p. 4). Esse modelo foi desenvolvido, segundo Mizukami (2004), tendo como referência o ensino como profissão e acrescenta que os profissionais do ensino precisam de “um corpo de conhecimento profissional codificado e codificável que os guie em suas decisões quanto ao conteúdo e à forma de tratá-lo em seus cursos e que abranja conhecimento pedagógico quanto conhecimento da matéria” (p. 4).

Esse conjunto é composto, de modo geral, por: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

O conhecimento de conteúdo específico se refere aos conceitos básicos de uma área de conhecimento. Este tipo de conhecimento diz respeito tanto a matéria que o professor leciona quanto a sua estrutura, sendo composto por compreensões, conceitos, procedimentos, etc. específicos daquela área. Estão implicados neste, outros dois tipos: o substantivo e o sintático. O conhecimento substantivo inclui conceitos, definições, paradigmas explicativos empregados por uma área específica. Já o conhecimento sintático se refere à padrões estabelecidos por uma comunidade científica para as pesquisas na área e o modo como os novos conhecimentos são construídos e avaliados e pela comunidade.

O conhecimento pedagógico geral se refere ao conhecimento da educação e da atuação do professor, diz respeito a teorias e princípios pedagógicos e está relacionado a processos de ensinar e aprender. Compreende ainda o conhecimento dos alunos, de manejo de classe, de interação com os alunos, de outras disciplinas, do currículo, de objetivos, fins e propósitos educacionais, dos fundamentos filosóficos e históricos da educação e dos contextos educacionais,

tanto no que se refere a sala de aula quanto a aspectos mais amplos da comunidade.

O conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito a um conhecimento que é constantemente construído pelo professor ao ensinar sua matéria, tornando-a compreensível aos alunos. Este tipo de conhecimento é uma forma particular de conhecimento do conteúdo. Engloba a compreensão do que é ensinar determinado tópico de uma dada disciplina e inclui ainda, o conhecimento de princípios e técnicas para ensinar tal tópico. Ele é enriquecido e ampliado quando somado aos outros conhecimentos da base.

Além dos referidos anteriormente, Shulman (1987) se refere a outros quatro conhecimentos que compõe a base:

- Conhecimento dos aprendizes e suas características;
- Conhecimento do contexto educacional;
- Conhecimento dos fins, objetivos e valores da educação;
- Conhecimento do currículo.

Todos os conhecimentos da base são necessários e imprescindíveis e se complementam para que o professor possa realizar seu trabalho. Dentre os conhecimentos identificados e descritos por Shulman (1987), o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que atrai maior atenção de pesquisadores por ser produzido pelo professor durante o exercício profissional.

Para Wilson, Shulman e Richert (1987, p. 115) o conhecimento pedagógico do conteúdo é mais que um repertório composto por diversas representações da matéria que o professor ensina. Ele tem como característica um modo de pensar que facilita as transformações e o desenvolvimento do raciocínio pedagógico.

Os processos pelos quais os conhecimentos são construídos e utilizados também constituíram foco de interesse para Shulman (1987). Ele descreveu um modelo representativo que chamou de Processo de Raciocínio Pedagógico, que é composto por seis processos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

a) Compreensão: para ensinar o professor tem de partir de uma compreensão inicial: de propósitos, de estruturas da sua área de conhecimento e de

idéias relacionadas a ela. Ele precisa possuir uma compreensão especializada da matéria que lhe permita criar condições para que seus alunos aprendam.

b) Transformação: todo professor possui representações que mais lhe agradam da matéria que ensina e ao ensinar produz alterações nestas de modo que seja possível aos alunos produzirem as suas próprias representações. Este movimento que o professor faz de uma compreensão pessoal inicial para tornar a matéria acessível aos alunos é a essência do raciocínio pedagógico. Este processo implica o desenvolvimento de quatro subprocessos que produzem um conjunto de estratégias para uma aula.

- Interpretação crítica: requer a análise crítica de materiais instrucionais e dos propósitos e fins educacionais. Desse modo, o professor considera modos de estruturar e dividir as aulas, bem como de representar a matéria da melhor forma para o ensino.

- Representação: esse subprocesso parte do anterior e da delimitação das idéias-chave, para usar um repertório representacional (analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, explicações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, diferentes tipos de mídia etc.) capaz de ligar as compreensões do professor aquelas que deseja que seus alunos tenham.

- Seleção: implica a escolha de como o processo de ensino e aprendizagem será desenvolvido a partir do repertório representacional escolhido e dos aspectos básicos de organização e manejo da classe. Para isso o professor precisa de um repertório de estratégias de ensino amplo e variado que de conta do que pretende ensinar aos seus alunos.

- Adaptação: requer considerar diversos fatores comuns aos alunos e ao contexto no qual atua, como: classe social, gênero, idade, linguagem, cultura, concepções, preconceções, dificuldades, motivações, atenção, habilidade, aptidão, interesse, auto-conceito, etc.

c) Instrução: refere-se ao aspecto observável do trabalho do professor em sala de aula: a organização e a gestão da classe, aos modos de lidar com os alunos, a quantidade de conteúdo, as explicações, questionamentos, a disciplina, etc.

d) Avaliação: ocorre durante e após a instrução por meio de verificação formal e informal de compreensões, dúvidas, equívocos, etc. dos alunos.

e) Reflexão: implica uma revisão e análise crítica, baseada em evidências, do seu desempenho como professor. Envolve um conjunto de processos reflexivos sobre a ação pedagógica. É o uso do conhecimento analítico para rever o próprio trabalho diante dos objetivos estabelecidos para aquele momento.

f) Nova compreensão: resulta de todo processo desenvolvido uma nova compreensão enriquecida e ampliada de todos os aspectos envolvidos no ensino, desde os propósitos até o próprio professor, e ainda de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino, consolidando novas compreensões e aprendizagens.

A compreensão está presente no início e no final do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão daquilo que foi ensinado. Este processo pode ser representado por uma espiral, passando por todas as etapas, tendo a nova compreensão como resultado de todo o processo de ensino.

Tomando como base o processo de raciocínio pedagógico descrito por Shulman, pode-se compreender que a experiência adquirida pode contribuir de modo significativo na aprendizagem da docência por meio da produção de novas compreensões do quê, como e porque se ensina. “Ao planejar suas ações docentes, professores experientes se voltam para o contexto dos alunos, fazendo-se mais questionamentos do que professores iniciantes” e para isso consideram “as habilidades, as experiências e o background cultural de seus alunos” (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005, p. 65).

A aprendizagem da docência é um processo com início identificável, porém sem um final, perpassando toda a vida do indivíduo. Ela é marcada por um conjunto de processos inter-relacionados e envolve a construção de conhecimentos teóricos e práticos provenientes de diferentes fontes de experiências passadas e atuais. Nessa direção, Tancredi, Reali e Mizukami (2005, p. 1) lembram que:

Por ser desenvolvimental, a aprendizagem da docência requer tempo e recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas ... sejam confrontadas com as que já temos e comprovem sua eficácia na situação de atuação. Assim, não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou aprender novas técnicas. Quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências sociais ou políticas públicas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação profissional.

A concepção de desenvolvimento remete a aquisição temporal e contínua, assim ultrapassa os limites do curso de formação inicial. O desenvolvimento profissional é um processo permanente, que permite ao professor constituir e reconstituir seus saberes frente às diferentes situações de trabalho.

Na concepção de Day (2001, p. 20-21) o desenvolvimento profissional dos professores pode ser entendido como:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Já para Marcelo García (1999b, p. 137), o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe “uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Entre os modelos de desenvolvimento profissional citados pelo autor um merece destaque: o desenvolvimento profissional baseado na reflexão, no apoio mútuo e na supervisão. Um dos desdobramentos desse tipo de proposta é a ênfase na reflexão como estratégia para o desenvolvimento profissional, podendo utilizar-se para isso de casos, biografias ou construtos pessoais e profissionais dos professores.

Cabe lembrar que, de acordo com Zeichner (1993, p. 17) a reflexão significa reconhecer que:

[...] o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos, no melhor dos casos só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

É importante salientar que, mesmo com a ênfase dada pelo autor sobre a necessidade do professor tornar-se responsável pelo seu desenvolvimento profissional, sabe-se que este processo não ocorre de forma descolada de um contexto de atuação. Pelo contrário, as interações e o diálogo fornecem elementos norteadores à aprendizagem dos professores, pois o desenvolvimento profissional do professor passa pelo desenvolvimento da escola. Nessa direção vale retomar o pensamento de Nóvoa (1995, p. 26), porque para ele:

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.

Desenvolver a escola e promover o desenvolvimento profissional dos professores não é tarefa fácil, sobretudo se tomar-se como referência o paradigma reflexivo.

Embora tomada como parâmetro em grande parte dos processos formativos levados a cabo, a alusão à reflexão, muitas vezes não tem o mesmo significado.

Nas últimas décadas têm sido comum encontrar, na maioria das pesquisas em educação, algum tipo de menção à reflexão, seja sob o enfoque do “ensino reflexivo”, do “professor reflexivo” ou como propôs Schön (1995) apoiado nos estudos de Dewey, da reflexão-na-ação, reflexão-sobre-a-ação e reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação. Desse modo, tornou-se um paradigma que vem sendo adotado por muitos pesquisadores cujo interesse se volta aos processos de ensino e de aprendizagem de professores.

Neste sentido, a reflexão é capaz de alterar concepções arraigadas nas práticas dos docentes. Contudo, é preciso que o processo formativo implementado considere as características da aprendizagem do professor, enquanto adulto inserido em um contexto particular que é a escola, cuja cultura tem grande influência em seu aprendizado.

A despeito de ter se tornado um modelo emergente, tomou-se aqui a reflexão como uma orientação conceitual⁹ por considerar-se que é capaz de articular e dar sentido aos conhecimentos do professor. E por que é o elemento capaz de produzir sentidos ao longo da vida do professor promovendo os nexos entre a formação inicial, a formação continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI et al., 2003).

Nesse sentido, é importante destacar que o conceito de reflexão ainda não está bem claro e existem alguns problemas derivados desta constatação, como a dificuldade em falar sobre algo pouco definido e de que forma ela difere de outros tipos de pensamento (RODGERS, 2002).

Para Rodgers (2002), embora a reflexão tenha se tornado uma competência almejada pelos professores, há alguns pontos que precisam ser melhor compreendidos, por exemplo, como o pensamento reflexivo pode ser ensinado e pesquisado. Nessa direção a reflexão: é um processo de atribuição de sentido, um modo rigoroso de pensar, necessita ocorrer em comunidades e diz respeito a um conjunto de atitudes.

Hatton e Smith (1995) chamam a atenção para a definição e investigação em torno de processos reflexivos de professores e o que significa assumir essa característica, pois a reflexão não ocorre de uma única forma e nem tampouco ocorre no vazio. Assim, complementam a discussão identificando e definindo os seguintes níveis de reflexão:

- Redação descritiva: diz respeito ao registro de eventos e ações, de forma não reflexiva e justificada.
- Redação reflexiva: justifica os eventos e as ações com base em julgamento pessoal ou na literatura. Busca a reflexão, embora de forma descritiva.
- Reflexão dialógica: se refere a um discurso exploratório consigo mesmo, que busca explicar os fatos com hipóteses. É uma reflexão analítica.
- Reflexão crítica: compreende as ações e eventos em relação a contextos mais amplos, sociais, históricos e culturais.

Estes níveis foram identificados pelos autores na análise de narrativas de alunos de um curso de formação de professores.

⁹ Definida por MIZUKAMI et.al. (2003).

Avançar de um nível mais fundamental de reflexão a outro mais profundo implica em tempo para que os professores e formadores possam se dedicar e proceder à análise dos fenômenos escolares com maior atenção, bem como ao seu próprio modo de construir o conhecimento profissional.

1.2.1 Formação de formadores e conhecimentos profissionais

A literatura tem indicado a existência de uma grande lacuna quanto ao conhecimento produzido por investigações científicas a respeito do formador. Ainda pouco se sabe sobre os formadores de professores e menos ainda sobre suas funções e conhecimentos.

Messina (1999) realizou um estudo sobre o estado da arte da formação de professores. A autora analisou o tema com base em documentos publicados a partir da década de 90. Segundo ela há poucos estudos sobre o tema e ausência de políticas públicas para formação de formadores de professores, mas, sobretudo, sobre o conhecimento pedagógico dos formadores. Para a autora existem poucas referências sobre os formadores de professores e poucas pesquisas sobre o ofício de formador.

Em uma pesquisa sobre o estado da arte da formação de formadores na América Latina e Caribe, Vaillant (2003) analisou o papel do formador como figura chave no desempenho profissional dos docentes. Para ela, o desempenho dos mestres e professores está relacionado não só a incentivos, recursos e a carreira, mas também aos formadores. A autora observou nessa região um estado deficitário da formação de professores e formadores, sendo muito corriqueiro encontrar professores e formadores mal preparados, mal administrados e mal remunerados. Os documentos analisados comprovam que os docentes têm consciência da insuficiência de sua preparação para o magistério, embora atribuam tal fato a fatores externos.

De modo geral, observa-se que os professores queixam-se das dificuldades (em especial do tempo, quando precisam afastar-se das suas atividades na escola e ainda sofrem com a diminuição de remuneração em caso de ausências

freqüentes) que possuem para ampliar seus conhecimentos através de cursos de formação continuada. Já os formadores apresentam dificuldades em desenvolver as tarefas formativas, pois há sobrecarga de funções administrativas que consomem a maior parte do seu tempo. Fullan e Hargreves (2003, p. 18) lembram que “os professores e os diretores estão perigosamente sobrecarregados”. Aliado a isto se observa que a formação dos formadores, geralmente ocorre no local de trabalho e sem nenhuma certificação (SNOECKX, 2003).

Considerando-se estas circunstâncias a formação continuada torna-se mais que uma possibilidade para os formadores, principalmente em virtude do tempo, mas a opção mais ajustada para atender suas necessidades nestas e em outras questões pertinentes a prática.

Não basta ao formador ter domínio dos conteúdos, é necessário auxiliar os professores a ensinarem os alunos, isso quer dizer que necessitam ter suporte para transformar seus conhecimentos de conteúdos específicos em conhecimentos que podem ser apreendidos pelo grupo por meio de estratégias mais adequadas.

Avaliando-se esse contexto e a necessidade de promover o desenvolvimento profissional dos docentes é preciso ampliar a base de conhecimento dos formadores para que possam dar conta de suas tarefas auxiliando também no desenvolvimento dos professores e da escola como uma comunidade engajada na tarefa de ensinar, podendo aprender colaborativamente.

Com isso é importante que se defina a base de conhecimento necessária para a formação de formadores, que por sua vez atuem junto aos professores, tendo em conta a especificidade do ensino no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental.

O que um formador deve ensinar para um adulto é essencialmente diferente do que um professor ensina a uma criança, por isso o que ele precisa saber para ensinar vai além do conhecimento dos conteúdos curriculares dos anos iniciais e avança em direção ao *conhecimento pedagógico* para ensinar a ensinar.

Nesse sentido, a literatura aponta um rol de competências necessárias ao desempenho da função de formador. Segundo Koster et al. (2005) o perfil profissional do formador seria composto por: um conjunto de tarefas, aquilo que ele deve ser capaz de fazer rotineiramente considerando o presente bem como o futuro,

e um conjunto de competências que possibilitam o desempenho individual das tarefas profissionais. O perfil profissional de formadores é composto por tarefas e competências consideradas essenciais, necessárias e em menor extensão. O perfil resultante consiste em cinco áreas de tarefa e em quatro áreas de competência. Para educadores da universidade uma sexta área de tarefa (que realiza a pesquisa) foi adicionada.

Quadro 2 - Perfil profissional dos formadores.

| |
|---|
| ÁREAS DE TAREFAS CONSIDERADAS ESSENCIAIS |
| <p>1.Trabalhar em seu próprio desenvolvimento profissional e o de seus pares</p> <p>1.1. <i>Ser responsável pela formação de outros</i> 1.2. <i>Trabalhar na promoção da competência de outros</i> 1.3. Manter-se atualizado com os avanços da área 1.4. Oferecer apoio e orientação e receber apoio e orientação dos pares 1.5. Ler relatos de pesquisas</p> |
| <p>2.Participar de programas formativos</p> <p>2.1. <i>Revisar regularmente o material pedagógico de outros</i> 2.2. <i>Trabalhar de modo competente</i> 2.3. <i>Oferecer cursos de desenvolvimento profissional</i> 2.4. <i>Avaliar o ensino</i> 2.5. <i>Avaliar os “produtos” do ensino</i> 2.6. <i>Desenvolver conteúdos de ensino</i> 2.7. Participar da supervisão de práticas de ensino 2.8. Participar de atividades de orientação, apoio e tutoria 2.9. Especializar-se em conteúdos de ensino 2.10. Responsabilizar-se pelo desenvolvimento de alunos como futuros professores</p> |
| <p>3.Participar no desenvolvimento de políticas e desenvolvimento da formação de professores</p> <p>3.1. Participar ativamente em discussões 3.2. Desenvolver currículos por um período como um ano 3.3. Contribuir para o desenvolvimento geral do currículo da instituição 3.4. Participar de grupos, projetos e reuniões profissionais 3.5. Contribuir ativamente para o debate nacional sobre mudanças na formação de professores 3.6. Estabelecer relações dentro do mundo da formação de professores</p> |
| ÁREAS DE TAREFAS CONSIDERADAS NECESSÁRIAS |
| <p>4.Organizar atividades para e com os pares</p> <p>4.1. Organizar atividades de ensino para e com professores da mesma área 4.2. Organizar atividades de ensino para e com colegas do programa formativo em que atua 4.3. Oferecer sugestões e apresentar demandas 4.4. Formar supervisores de ensino que atuam nas escolas</p> |
| <p>5.Selecionar professores</p> <p>5.1. Selecionar futuros professores 5.2. Informar os supervisores</p> |
| <i>(Apenas para os formadores que atuam na universidade)</i> |
| <p>6.Conduzir pesquisas</p> <p>6.1. Conduzir investigações sobre a prática 6.2. Relatar resultados de pesquisas</p> |

| |
|--|
| ÁREAS DE COMPETÊNCIAS CONSIDERADAS ESSENCIAIS |
| 1.Competências relacionadas ao conteúdo 1.1. <i>Ser capaz de discutir o campo profissional de um professor com outros</i> 1.2. <i>Sentir-se totalmente familiarizado com os conteúdos tratados</i> 1.3. <i>Apresentar uma visão pedagógica sobre a atuação de outros</i> 1.4. <i>Conhecer as discussões curriculares do campo educacional</i> 1.5. <i>Ser capaz de antecipar novos desenvolvimentos</i> |
| 2.Competência organizacional 2.1. <i>Ser capaz de trabalhar em grupos</i> 2.2. <i>Ser capaz de interagir com supervisores de ensino</i> 2.3. <i>Ser capaz de dosar as atividades profissionais com as de lazer</i> 2.4. <i>Ser capaz de apresentar visões sobre o futuro e implementar ações compatíveis</i> 2.5. <i>Ser capaz de estabelecer contatos com pessoas externas à instituição</i> 2.6. <i>Ser capaz de lidar eficazmente com os setores administrativos</i> |
| ÁREAS DE COMPETÊNCIAS CONSIDERADAS NECESSÁRIAS |
| 3.Competências comunicativas e reflexivas 3.1. <i>Ser capaz de avaliar o ensino de outros e sugerir mudanças pertinentes</i> 3.2. <i>Ser capaz de refletir sobre o modo como uma pessoa age e desenvolve alternativas</i> 3.3. <i>Ser capaz de comunicar-se com alunos de diferentes origens</i> 3.4. <i>Ser capaz de oferecer exemplos em suas interações com os alunos</i> 3.5. <i>Apresentar excelentes habilidades comunicativas</i> 3.6. <i>Ser capaz de manejar grupos</i> 3.7. <i>Ser capaz de articular as próprias opiniões</i> 3.8. <i>Apresentar atitudes orientadas para a reflexão</i> |
| 4.Competências pedagógicas 4.1. <i>Ser capaz de planejar e organizar atividades de ensino para outros a partir das competências apresentadas pelos alunos e tendo em vista as competências desejadas no futuro</i> 4.2. <i>Ser capaz de auxiliar os alunos para trabalhar em suas próprias necessidades de aprendizagem</i> 4.3. <i>Ser capaz de promover uma abordagem pedagógica acessível aos futuros professores</i> 4.4. <i>Ser capaz de ajustar os componentes do curso ao currículo</i> 4.5. <i>Ser capaz de trabalhar a partir das experiências dos alunos</i> 4.6. <i>Ser capaz de oferecer sugestões concretas para as práticas de ensino de seus alunos</i> 4.7. <i>Ser capaz de ser um modelo com relação às competências pedagógicas e comunicativas</i> 4.8. <i>Ser capaz de utilizar as TIC</i> 4.9. <i>Ser capaz de estimular a aprendizagem entre os professores de seu campo</i> |

Fonte: Koster et al. (2005, p.166 e 167).

Este quadro indica que as tarefas estão relacionadas a: trabalhar em seu próprio desenvolvimento profissional e o de seus pares (profissionalismo e bem-estar), participar de programas formativos, participar no desenvolvimento de políticas e desenvolvimento da formação de professores, organizar atividades para e com os pares, selecionar professores e conduzir pesquisas.

O quadro apresentado pelos autores aponta indícios importantes em relação às competências dos formadores, que são, de modo geral: competências

relacionadas ao conteúdo, competência organizacional, competências comunicativas e reflexivas e competências pedagógicas.

No que diz respeito ao formador escolar pode-se salientar a relevância de alguns conhecimentos em relação a outros. Nesse caso, destaca-se na área de tarefas principalmente: manter-se atualizado com os avanços da área, oferecer apoio e orientação e receber apoio e orientação dos pares, participar da supervisão de práticas de ensino, participar de atividades de orientação, apoio e tutoria, participar de grupos, projetos e reuniões profissionais, oferecer sugestões e apresentar demandas.

Quanto a área de competências pode-se enfatizar a relevância de: sentir-se totalmente familiarizado com os conteúdos tratados, conhecer as discussões curriculares do campo educacional, ser capaz de trabalhar em grupos, de apresentar visões sobre o futuro e implementar ações compatíveis, de estabelecer contatos com pessoas externas à instituição, de lidar eficazmente com os setores administrativos. As áreas de Competências comunicativas e reflexivas e de competências pedagógicas podem ser consideradas as mais importantes para esse tipo de formador, por isso todas as competências indicadas devem ser consideradas.

O desenvolvimento do perfil profissional identificado é bastante complexo, contudo desenvolver algumas das competências citadas pode contribuir para a consolidação da base de conhecimento do formador que atua na escola.

Nessa direção observa-se que no caso dos formadores a definição da base de conhecimento é complexa, pois envolve um caráter duplo: o conhecimento necessário para ensinar alunos das séries iniciais e o conhecimento referente a formação de futuros professores (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2005).

É necessário que o formador possua uma experiência docente significativa, formação científica e didática rigorosas e que conheça as principais linhas de aprendizado que as sustentam, que esteja apto a trabalhar com adultos e que esteja preparado para auxiliar os docentes com as mudanças exigidas pelo sistema educativo: comportamental, conceitual e metodológica (VAILLANT, 2003).

Os formadores devem desenvolver nos futuros professores competências para atuação na vida pública, para um desenvolvimento produtivo, assim como para a construção da educação permanente. O formador assume o

papel de dinamizador da incorporação dos conteúdos e já não será o único detentor dos conhecimentos e o responsável exclusivo por suas geração e transmissão. A autora destaca que o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar dos formadores são temas pouco explorados nas pesquisas no campo da formação de professores. Na América latina e ainda que as instituições dão pouca importância à formação pedagógica de seus formadores (VAILLANT, 2003).

Pesce (2004, p. 10) destaca que os formadores devem saber “situar os professores em formação como aprendizes ativos e protagonistas do seu processo de formação; enfim, como co-participantes do processo no qual estão envolvidos”.

Para ensinar não basta saber o conteúdo disciplinar da área, é preciso considerar que o formador lida com uma clientela específica, ele ensina professores que são adultos em processo de aprendizagem.

Conforme Lamy (2003) ao formador são necessárias algumas competências: gerir a complexidade de situações considerando a necessidade de tomada de decisões; auxiliar quem se forma na apropriação dos conteúdos abordados; reduzir a distância entre o dizer e o fazer, entre o que faz e o que diz fazer numa perspectiva de desenvolvimento profissional; garantir um acompanhamento tranquilo ao longo do processo formativo; aceitar seus limites e imperfeições.

De acordo com Tancredi, Reali e Mizukami (2006, p. 31) a formação dos formadores deveria:

envolver as representações sobre ensinar, formar e aprender e ainda a articulação desses três componentes, além de um trabalho sobre as diferenças existentes entre ensinar alunos e ensinar professores a ensinar. As competências indicadas implicam considerar a natureza da aprendizagem de adultos e também a própria construção da profissionalidade do formador.

Vaillant (2003) indica os componentes do conhecimento que os formadores têm de adquirir: a formação pedagógica (conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular...), a formação dos conteúdos disciplinares, o conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento do contexto.

Desse modo é fundamental que os cursos de formação continuada invistam nas necessidades dos formadores e seja direcionado para suas necessidades e seus contextos de atuação e não apenas nas atividades de formação de professores em geral, como temos usualmente observado.

Várias propostas de formação continuada de professores têm se mostrado, muitas vezes, inadequadas às necessidades formativas dos docentes, pois não abordam aspectos considerados relevantes relacionados à sua prática. Além disso, apresentam-se fragmentadas e dissociadas do contexto prático de sala de aula, e ainda, muitas vezes, superficiais em sua abordagem teórica.

É necessário investir em um processo diferenciado de formação que possa realmente promover alterações na prática dos professores, e isso só pode ser possível se for dada atenção especial às concepções que os docentes possuem, buscando inseri-los em uma auto-avaliação, visando à tomada de consciência e a reflexão cotidianas.

Cabe destacar então a relevância de programas formativos que trabalhem questões cotidianas dos professores, promovendo a reflexão dos mesmos sobre suas práticas e que acompanhem de perto sua aprendizagem.

A formação continuada, como processo de desenvolvimento profissional, tem de explorar os diversos contextos e possibilidades de aprendizagem englobando as características do conhecimento dos professores. Em função disso, cursos de formação continuada, voltados para o desenvolvimento profissional dos professores, devem considerar a importância da reflexão ao processo de aprendizagem do professor.

A necessidade de atualização constante dos conhecimentos dos professores e de seus formadores diante da rapidez com que devem se alterar exige uma permanente atividade de formação e aprendizagem, criando uma demanda por cursos de formação capazes tanto de atender suas necessidades formativas, quanto de se adaptarem aos seus tempos “livres”.

O formador necessita ampliar a sua base de conhecimento para dar conta, em alguns casos também como gestor, das exigências feitas à escola e aos professores e como uma de suas funções é dar suporte aos professores, precisa estar bem preparado. Para isso é importante que busque aprender mais e uma alternativa para isso podem ser programas voltados para o desenvolvimento

profissional dos professores que considerem suas necessidades e seus contextos de atuação.

Vale lembrar que os professores precisam possuir uma compreensão do conteúdo que lhes permita fomentar a compreensão da maioria dos estudantes, por isso necessitam que esta ultrapasse o campo pessoal. Entretanto, dominar o conteúdo é uma condição necessária, mas não suficiente para que alguém seja considerado capaz de ensinar. Ensinar é uma tarefa complexa que implica em tomada de decisões sobre o que, como e porque ensinar. Além disso, requer que se tenha conhecimento do contexto e dos alunos que se vai ensinar.

É fundamental que o professor possua uma compreensão mínima da matéria que leciona para possibilitar a aprendizagem dos alunos e também deve possuir um bom conhecimento das possibilidades de representação desta, bem como, das classes em que leciona e aspectos específicos dos contextos em que atua (MIZUKAMI, 2004).

Contudo, a idéia de que dominar o conteúdo específico é suficiente para o exercício da docência tem gerado muitas críticas, especialmente tendo em vista o conhecimento existente sobre a aprendizagem da docência e os contextos formativos, pois conhecer um tema, um assunto, um tópico não garante o seu bom ensino (MIZUKAMI et al., 2003).

A experiência docente, assim como o conhecimento do conteúdo específico é condição necessária, mas não suficiente para garantir, por si só, a aprendizagem dos alunos.

A formação inicial fornece um conjunto de conhecimentos necessários para docência, mas não suficiente, já que o professor ao ensinar se depara com situações novas e complexas para as quais não conta com conhecimentos prévios correspondentes em sua base e assim precisa construir conhecimentos que vão sendo modificados conforme o seu contexto de atuação.

Essa afirmação se torna mais real e consistente quando se considera a perspectiva de educação inclusiva. Ensinar nesta perspectiva implica reconhecer a necessidade de aprender e de produzir mudanças nas práticas visando o ensino de todos os alunos e também o ensino do professor para atuar nesta complexa realidade. Desse modo vale lembrar que para Tancredi, Reali e Mizukami (2005, p. 15):

*Realizar um ensino voltado para os alunos e suas necessidades exige, por parte dos professores, compreender as diferenças culturais, de linguagem, de famílias, das comunidades, de gênero, da escolarização anterior etc. Exige, nessa mesma perspectiva, por exemplo, identificar as estratégias que os alunos preferem para aprender e suas dificuldades. Para tanto, esses profissionais devem ser capazes de inquirir de maneira sensível e produtiva as experiências e compreensões dos alunos sobre os conteúdos específicos, favorecendo a interpretação e apropriação do currículo, construindo *conhecimento pedagógico do aprendiz*.*

Além disso, assim como os professores, seus formadores devem aprender a trabalhar em diferentes ambientes, com situações diversas, com pessoas que são e pensam de forma diferente. Aprender a ensinar requer disposição para enfrentar e ultrapassar a barreira do desconhecido, por isso a profissão docente reserva um elevado grau de incerteza e ao mesmo tempo de apostas na possibilidade de aprender a lidar com contextos diversos.

Nesse sentido Reali e Mizukami (2005, p. 126) acrescentam que:

Um dos importantes papéis da formação inicial seria tentar alterar os quadros prévios de referencia – compostos também por crenças ou teorias pessoais – especificamente ao considerar que a sua ocorrência está idealmente situada em termos temporais para forjar este tipo de mudança no pensamento. Contudo, este tipo de formação usualmente ignora o papel dos contextos sociais e políticos, uma vez que enfatiza o esforço individual. O problema social de se tornar um professor parece reduzido a uma empreitada de caráter individual. [...] Uma outra forma de alterar esses quadros de referencias é examinar e tornar explicitas as compreensões tácitas sobre os diversos eventos de uma sala de aula.

Contudo, sabe-se que durante o período de formação inicial, a grande maioria dos cursos de licenciatura, não oferece oportunidades nem disciplinas para que os alunos, futuros docentes, possam vivenciar experiências com alunos diversos e construir conhecimentos para atuar em contextos marcados pela complexidade e diversidade.

Com isso a demanda por formação especializada ou que possibilite a construção de conhecimentos básicos em educação especial passa para o âmbito da formação continuada. A formação continuada não pode assumir sozinha a responsabilidade pela aprendizagem dos distintos profissionais que buscam conhecimento especializado. É preciso que ela seja parte de um *continuum*, que se

inicia na fase anterior e que não se encerra em uma única proposta. Reconhecer a complexidade que envolve a construção de uma educação realmente inclusiva exige que se proporcione espaços e condições de aprendizagem aos futuros professores desde o início, dentro da universidade.

1.3 A Educação Inclusiva como foco de formação

Neste tópico buscou-se refletir sobre a formação de professores e formadores para atender a perspectiva da educação inclusiva, tendo-se o conhecimento já produzido na área como suporte e considerando-se a relevância da produção de práticas pedagógicas e sociais inclusivas e, de fato, para todos.

Tendo isso em vista, não se pretende retomar ou refazer “caminhos já trilhados” em outros trabalhos produzidos na área. Isso porque se considera o tema “inclusão”¹⁰ exaustivamente explorado, tanto em teses e dissertações, quanto em publicações científicas de modo geral. A intenção aqui é utilizar um outro “óculos” para olhar mais detidamente as questões subjacentes e inter-relacionadas ao tema, que são, às vezes, relegadas à segundo plano.

Muito se tem discutido acerca da “inclusão” quando se faz imprescindível analisar questões essenciais como o que significa ensinar e aprender, quais as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a prática docente, quais as crenças que sustentam tais práticas e de que modo tais crenças e concepções se relacionam com os conhecimentos que os formadores possuem.

Assim como Rodrigues (2008a, p. 11) assume-se a educação inclusiva como “um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto sócioeconômico” e que tem como propósito “alterar as práticas tradicionais, removendo as barreiras à aprendizagem e valorizando as diferenças dos alunos.”

Nessa mesma direção Costa (2008, p. 10) salienta que:

¹⁰ Este termo vem sendo mais utilizado para referir a presença de alunos com NEE nas escolas comuns e muitas pesquisas exploram esta perspectiva. Contudo, neste trabalho utiliza-se a palavra inclusão para fazer menção ao ensino de todos os alunos, dentro da perspectiva da educação inclusiva, pois se entende que seu uso deve ser ampliado considerando-se a produção de diversos modos de exclusão.

O conceito de educação inclusiva insere-se na mudança do conceito de deficiência tradicionalmente existente, baseado num modelo médico e assente na ideia de que todos os problemas das pessoas com deficiência advêm, exclusivamente, da sua deficiência e que a sua participação na vida social depende, unicamente, do seu esforço de adaptação, para um modelo social em que se realça como causa decisiva desses problemas a forma como a sociedade os enfrenta.

Desse modo, pode-se pensar a educação inclusiva e a formação para atuar segundo esta perspectiva, para além das deficiências, na direção da essência da educação, dos processos de ensinar e aprender.

Compreender que qualquer pessoa pode manifestar uma determinada NEE em seu percurso escolar é resultado de tentativas de rompimento com o imaginário social instituído¹¹ que tem como parâmetro de ação e cidadania a normalidade, entendida em contraposição à deficiência, que seria um “erro da natureza” e a pessoa acometida por ela “um produto com defeito”.

A compreensão que se tem desses conceitos, enquanto educadores, está vinculada intimamente ao modo como se percebe o outro, em decorrência da produção de discursos ouvidos durante nossas vidas. Tais discursos são produtores de representações ou significações imaginárias sociais que instituem por meio de símbolos e signos, os significados “dominantes” em um determinado grupo social. Essa compreensão repercute no modo como narramos e “produzimos” esse outro na prática em sala de aula.

Este campo tem se mostrado confuso e paradoxal, assim como as produções científicas. Em decorrência disso tem-se notado alguns equívocos em relação ao princípio da educação inclusiva. Observa-se que a proposta de educação inclusiva tem sido compreendida como educação especial, educação para alguns, quando na realidade significa educação de qualidade para todos. Educação inclusiva é educação para todos. É comum perceber-se uma confusão quanto a esta proposta e, principalmente, quanto aos “beneficiados” por ela.

¹¹ A utilização deste termo está apoiada em Cornélius Castoriadis. Castoriadis (1982) sugere a constituição simbólica da sociedade que se organiza em instituições as quais têm uma dimensão funcional e uma dimensão imaginária, sendo que esta última abriga a capacidade de criação do homem. Para Castoriadis (1982, p. 13) “o imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’”. O imaginário instituído diz respeito ao que está dado, produzido pela dimensão imaginária e que se infiltrou simbolicamente nas práticas sociais.

Assim como acontece com muitos outros temas em educação, a profusão de opiniões e discursos sobre o que vem a ser *inclusão* não garante que esta seja facilmente compreendida por todos, nem, que tão pouco haja uma coesão em torno do conceito e de seus sujeitos. De acordo com Carvalho (2005, p. 30):

[...] ainda se pensa e age como se a inclusão fosse, apenas, para pessoas em situação de deficiência; este é um lamentável equívoco que precisamos esclarecer. Nossas escolas devem melhorar suas condições de funcionamento e suas práticas pedagógicas para todos, pois não apenas as pessoas em situação de deficiência têm sido as excluídas do direito de aprender e participar, apropriando-se dos conhecimentos e da cultura acumulados.

De modo complementar, Mantoan (2003, p. 27) enfatiza que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência”.

Na direção do paradigma inclusivo, Booth e Ainscow (2002, p. 8) entendem que a inclusão “consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos”. Seria, portanto, um processo de remoção de barreiras à aprendizagem.

Dessa forma, pensar em educação inclusiva como foco de formação, tanto para professores como para seus formadores, implica analisar uma gama de questões tão complexas quanto o próprio conceito de inclusão.

Nessa direção é importante ampliar as discussões também em função do que representa incluir, do sentido que tem estar incluído, bem como dos processos que produzem essa necessidade, pois só se pensa em incluir quando se percebe a existência de exclusão.

No cerne de processos de exclusão estão os significados de normalidade e anormalidade, que produzem rótulos em determinados sujeitos, *diferentes*.

Baptista (2006a) defende a necessidade de olhar em direção às relações entre sujeito e contexto para que não continuemos a buscar modos mais refinados de classificar aquilo que tende a não se encaixar em normas classificatórias.

De acordo com Omote (2003, p. 159):

O sistema de categorias, para que seja eficiente, acaba por determinar, na validação pelo seu uso, a exacerbação e acentuação perceptiva de determinadas semelhanças entre os membros de uma mesma categoria e das diferenças entre os membros de uma categoria e os de outras categorias. [...] Criam-se imagens prototípicas de pessoas colocadas em cada categoria específica. Criam-se estereótipos a respeito dessas pessoas, verdadeiras caricaturas sociais que destacam como qualidades centrais algumas poucas características, não necessariamente reais ou portadas por todas elas. Esses estereótipos passam a habitar a comunicação entre as pessoas, como códigos amplamente intersubjetivos, criando-se a ilusão de isomorfismo e de identidade entre a realidade social assim construída e a realidade natural dos atributos e comportamentos das pessoas deficientes.

Ao que parece tem-se esquecido do essencial. Tem-se feito julgamentos do outro e determinando o seu lugar ou seu “não lugar” entre nós. Classifica-se segundo categorias, considerando-se o outro “aprovado” ou “rejeitado”, incluído ou excluído.

É preciso problematizar a complexidade do processo de produção de discursos sobre o outro. Desse modo, como lembra Baptista (2006a, p. 28):

ao ouvirmos um aluno dizer “eu não vou conseguir” devemos ser capazes de compreender que muitos outros falam com/por ele ao expressar-se sobre seu futuro. Do mesmo modo, o professor que diz “sabemos que este aluno jamais poderia estar em uma classe de ensino comum” expressa aquilo que consegue vislumbrar com base em suas imagens mentais relativas a: como deve ser um aluno? Como alguém com essas características poderá modificar-se? O que faço com as informações obtidas com familiares e profissionais da saúde?

É preciso lembrar, como destaca Carvalho (2004, p. 44), que “o verdadeiro outro não está na sua manifestação externa e sim em seu potencial (interno) de construir-se e reconstruir-se na medida em que nós, intencionalmente, desejarmos ou não, viabilizar-lhe o processo”.

Colocando-se o foco na sala de aula, há que se considerar a postura dos docentes diante do desafio que a educação inclusiva representa que vem acompanhada de discursos sobre o outro e sobre si mesmo. Percebe-se que grande parte dos professores sente-se inseguro e desqualificado para ensinar todos os alunos atentando para suas características e necessidades educacionais.

Carvalho (2004, p. 74) resume bem esses medos quando analisa uma fala muito comum que freqüentemente é escutada por todos: “não quero esse

menino em minha sala', podemos interpretar sua recusa como má-vontade, medo, pouca colaboração... ou como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para o qual se sente desqualificada!"

Em uma de suas obras recentes, Baptista (2006a) discute os medos e mitos entremeados nos discursos educacionais capazes de promover a inclusão / exclusão. Ele aponta o mito da diferença constitutiva de que o outro é diferente de mim. Esse mito é poderoso, legitimador de fenômenos como o domínio sobre populações. O outro é mantido num espaço que simbolicamente representa perigo, todos os males. Manter o mito, torna legítimo o conflito.

Segundo este autor é importante destacar um mito que está essencialmente relacionado a sala de aula e a percepção que os professores podem ter sobre sua formação para ensinar - o mito da técnica. Nessa perspectiva o tipo de anormalidade determina (e limita) a possibilidade de ação educativa, o tipo de intervenção. Assim esses sujeitos poderiam se beneficiar apenas de alguns tipos de intervenção que tem assumido "facetas de reabilitação clínica, ora de treinamento de habilidades". A persistência daquilo que o autor chama de mito da técnica, torna-se perceptível quando identifica-se "um outro que poderia ser conhecido por meio dos instrumentos da lógica e da fragmentação; que seria estático e imutável, respondendo sempre em sintonia com a sua categoria; e, mais recentemente, um outro que se emancipa por meio da igualdade e da autonomia que são buscadas como metas" (BAPTISTA, 2006a, p. 23).

Alguns docentes¹² acreditam que para a efetivação do processo de inclusão depende de uma disponibilidade interna para enfrentar desafios e inovações e "essa condição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores em geral" (MANTOAN, 2003, p. 27).

Entende-se, assim como Carvalho (2004, p. 74), que auxiliar na mudança de atitudes de nossos colegas "será muito mais proveitoso se buscarmos as origens da rejeição e pudermos remover esta barreira, usando-se, dentre outros mecanismos, as relações dialógicas, exercitando a escuta, em vez de entrarmos com receitas prontas".

¹² Ver Sant'Ana (2005).

Ainscow (2008a, p. 2) complementa a necessidade de mudanças não só na prática, mas sim na postura docente, reforçando a confiança dos professores em si mesmos, e a necessidade de oferecer-lhes suporte na tomada de decisões:

Ao encorajarmos os professores a explorarem formas de desenvolver a sua prática, de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, estamos, porventura, a convidá-los a experimentarem métodos que, no contexto da sua experiência anterior, lhes são estranhos. Conseqüentemente, é necessário empregar estratégias que lhes reforcem a autoconfiança e que os ajudem nas decisões arriscadas que tomaram. A nossa experiência diz-nos que uma estratégia eficaz consiste em implicar a participação dos professores em experiências que demonstrem e estimulem novas possibilidades de acção.

A melhoria das escolas e dos professores não se resume ao desenvolvimento das competências destes. É pouco provável, que novas formas de trabalho possam ser aceitas por professores do ensino regular, se este desenvolvimento, não for baseado no estabelecimento de princípios e valores, bem como de atitudes positivas em relação às dificuldades. Importante papel deve ser desempenhado pelos serviços de apoio inclusivo, que precisam dar força a mudança de cultura dentro do sistema de educação integrada, valorizando a diversidade das crianças e dos jovens (WARWICK, 2001). Conforme Ainscow (2008a, p. 5) a forma mais adequada de ajudar os professores a responder às dificuldades educativas requer:

[...] a inclusão e a exploração da influência dum conjunto de factores contextuais nos conceitos e nas práticas profissionais. Deste modo, é possível sensibilizar os professores a novas formas de pensar que lhes desvendarão novas possibilidades para o aperfeiçoamento da sua prática na sala de aula.

A questão da aceitação dos princípios da educação inclusiva e, mais que isso, de atuar segundo esta proposta, é a face mais visível de uma dimensão complexa da escola: o ensinar. Vale lembrar que para Mantoan (2003, p. 28) ensinar é:

[...] marcar um encontro com o *outro* e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do *outro*, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas, mas é alguém que é essencial para a nossa

constituição como pessoa e como profissional, que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além. Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe, portanto, considerações que extrapolam a simples inovação educacional e que implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e implacavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é *inventada* e a valorização das diferenças impulsiona o progresso educacional.

A forma como cada docente ensina está diretamente ligada as suas representações e as suas crenças em relação a uma série de fatores como: os alunos, o contexto familiar e escolar, etc. que determinam, por sua vez, modos de agir com determinados grupos.

Embora este estudo tenha um propósito mais amplo que a discussão e investigação em torno de pessoas com NEE ou de pessoas com deficiência, cabe aqui mencionar alguns aspectos do ensino destas que podem causar preocupação nos professores e seus formadores.

No caso de alunos com deficiência, é comum ouvir dos professores que estes têm mais dificuldade do que outros (ditos normais). Há aqui um “perigo” que tem de ser considerado: atribuir exclusivamente ao próprio aluno a culpa pelo seu sucesso ou fracasso, justificadas por características específicas. Nesse sentido é importante observar o que Collares e Moysés (2007, p. 30) discutem quanto a postura dos docentes:

[...] os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrílica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular. O que deveria ser objeto de reflexão e mudança - o processo pedagógico - fica mascarado, ocultado pelo diagnosticar e tratar singularizados, uma vez que o "mal" está sempre localizado no aluno. E o fim do processo é a culpabilização da vítima e a persistência de um sistema educacional perverso, com alta eficiência ideológica.

Muitos professores relatam que trabalhar com crianças com necessidades especiais não é tão difícil quanto temiam e, por vezes é até mais fácil do que ensinar crianças que não tenham sido rotuladas como tal (MITTLER; MITTLER, 1999).

Nessa direção, o pensamento de Eizirik (2001, p. 57) reforça o significado que pode assumir o ensino na perspectiva inclusiva:

Trabalhar com o *diferente* é estar também neste *não-lugar*, movediço, incerto, refazendo-se e reconstruindo-se a todo momento, utilizando o desafio da dificuldade como motor para a construção de novos sentidos e realidades desse ensino que é tão *especial*.

Segundo Ainscow (2008a, p. 1) além da realização de um planejamento que envolva todas as crianças, “é útil que os professores sejam estimulados a utilizar de forma mais eficiente os recursos naturais que podem apoiar a aprendizagem dos alunos”, e indica que este conjunto de recursos está disponível em todas as salas de aula e que pouco têm sido utilizados: os próprios alunos. Em cada sala de aula, em cada turma, os alunos “representam uma fonte rica de experiências, de inspiração, de desafio e de apoio que, se for utilizada, pode insuflar uma imensa energia adicional às tarefas e actividades em curso”.

O autor faz uma ressalva, que tudo isto depende da capacidade do professor em aproveitar esta energia. Seria uma questão de atitude, dependendo do reconhecimento da capacidade que os alunos têm de contribuir para a aprendizagem uns dos outros. Além disso, exigiria reconhecer que a aprendizagem é, em grande parte, um processo social. Isso pode ser facilitado pela ajuda concedida aos professores para o “desenvolvimento das competências necessárias para organizarem classes que encorajem este processo social de aprendizagem”. Conforme Veiga-Neto (2001, p. 110):

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade.

Se considerar-se a história, entende-se que o rótulo de anormal esteve diretamente ligado ao conceito de inteligência. Os estudos de Gardner (1995) foram um marco para compreensão desse conceito, desvelando outros aspectos do

desenvolvimento humano que caracterizam uma tipologia de inteligências, assim entendia-se que não havia mais um único tipo de inteligência, mas múltiplas¹³.

Um indivíduo pode possuir mais de um tipo de inteligência, sendo todos nós dotados de pelo menos uma delas. Sabe-se, contudo, que a inteligência lógico-matemática sempre foi a mais valorizada em detrimento de outras subjugadas. Isso provocou e ainda provoca um estigma em relação aqueles considerados desviantes.

Ao entender-se a deficiência como uma invenção, uma norma criada a partir do lugar da normalidade, pode-se olhar mais atentamente para cada um dos alunos, em sua singularidade, tomados como sujeitos, detentores de algum(s) tipos de inteligência e, únicos, também em sua forma de aprender.

Assim como o conceito de inteligência foi reformulado, outros conceitos sofrem alterações de acordo com sua utilização em um dado contexto histórico-cultural determinado. No entanto, a escola, instituição de ensino, institui¹⁴, estabelece, cria modos de ser aluno e de ser professor, de aprender e de ensinar conduzindo aquele que não se enquadra - considerado portador de uma anormalidade que deve ser corrigida ou mesmo eliminada - à exclusão.

Nessa direção Ainscow (2008a, p. 6) lembra que perceber os alunos como capazes de aprender uns com os outros implica:

[...] que não nos limitemos a preocupar-nos com métodos e materiais, e que levemos os professores a tornar-se pensadores reflexivos e a sentirem a confiança suficiente para experimentarem novas práticas, à luz do feedback que recebem dos seus alunos. Isto também exige da sua parte que se libertem da orientação baseada na deficiência, a qual continua a exercer uma poderosa influência. Consequentemente, o processo de reflexão deve incluir uma preocupação com as próprias concepções dos professores e um exame sobre a forma como estas são moldadas por contextos factuais mais vastos. Assim, embora a reflexão seja uma condição necessária para a formação profissional, não é suficiente. Tem de ser acrescida por confrontações com pontos de vista alternativos. Daí a necessidade de se criarem oportunidades para realizar experiências de demonstração de formas diferentes de trabalhar em colaboração com os colegas.

¹³ Inteligência musical; inteligência corporal-cinestésica; inteligência lógico-matemática; inteligência linguística; inteligência espacial; inteligência interpessoal; inteligência intrapessoal.

¹⁴ A esse respeito é interessante lembrar o que afirma Barbier (1994, p. 15): “tudo que serve para formar (valores, normas, instituições, idéias e materiais pedagógicos) engendra *ipso facto* um magma de representações e de significações imaginárias que se insere na práxis educativa e em suas realizações”.

Aprender a conviver com a diferença é fundamental. Contudo, “é necessário que o convívio tenha como base um contexto que saiba aproveitar a diferença como um recurso a ser explorado e não como uma limitação a ser superada” (BAPTISTA, 2001, p. 38).

Skliar (2001, p. 23) salienta que a diferença é construída social, histórica e politicamente, por isso “diferença é sempre diferença, ela nunca deixa de ser diferença, não deve ser compreendida como um momento específico – e não – desejável – no processo de construção das igualdades sociais”. Com isso, é importante destacar dois aspectos: a diferença no âmbito da biologia, todos são diferentes e, no âmbito social, que cria diferenças, que podem ser mais valorizadas que outras, determinando o valor do *diferente*.

É importante considerar a forma como a escola entende e trabalha a diferença e, por consequência com o binômio in/exclusão. Lunardi (2002, p. 25) destaca que “tanto as políticas educativas quanto as práticas pedagógicas dos espaços institucionais abordam a questão da diferença a partir do olhar da normalidade”. Para esta autora as relações estabelecidas por este binômio não podem ser compreendidas fora das relações de poder. Para ela:

[...] o binômio inclusão/exclusão, não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas (LUNARDI, 2002, p. 29).

Para Rodrigues (2008b, p. 2) “são múltiplos os diagnósticos que são feitos a uma eventual doença da escola. Para alguns, a escola está doente porque cria exclusão; paradoxalmente para outros o mal da escola é ter deixado de fazer uma mais rigorosa seleção dos alunos, em suma, ser demasiado inclusiva”.

Este mesmo autor já havia chamado à atenção para esta questão, entendendo-a diretamente relacionada à forma como a escola interage com a diferença. Fazendo um comparativo entre escola tradicional, integrativa e inclusiva, ele destaca que na escola tradicional a diferença é designada para a escola especial. Já a escola integrativa, busca responder à diferença, desde que a criança tenha uma deficiência diagnosticada. A escola inclusiva por sua vez, percebe a

diferença indo além das deficiências detectadas, e procura responder com alta qualidade e de forma apropriada (RODRIGUES, 2001).

Pensar a inclusão simplesmente como um processo de socialização de pessoas que apresentam deficiência na escola regular pode provocar o que pode ser chamado de “inclusão excludente ou integração social perversa, isto é, a ilusão de ser como os demais, o parecer com os demais, o que resulta numa pressão etnocêntrica de ter que ser, forçosamente como os demais” (SKLIAR, 2001, p. 39).

Por isso, Skliar (2001, p. 40) considera que a escola inclusiva é “outra das invenções feitas desde o lugar privilegiado da “normalidade”, é mais uma vez um falar, julgar, sentir, perceber pelos outros, sem que esses outros tenham, além do local da sua escolarização, uma narrativa própria”.

Já Almeida (2001, p. 64) entende que a escola inclusiva possibilita:

[...] a reformulação do sistema de ensino como um todo e conseqüentemente a construção de uma nova prática pedagógica; a compreensão do processo pedagógico numa visão científica; o reconhecimento das diferenças e a promoção da aprendizagem atendendo às necessidades de cada aluno; a superação do segregacionismo, do estigma e do preconceito; o resgate da competência e da confiança do professor em vencer desafios; e finalmente, a conquista da cidadania por meio da escolarização.

Segundo Rodrigues (2008b, p. 2) “os últimos anos têm trazido abundante actividade e também polémica sobre a possibilidade e os modelos de desenvolvimento de uma Educação Inclusiva”. De consumação impossível para alguns, provável para outros e inevitável para outros ainda, a Educação Inclusiva tem certamente protagonizado uma das áreas conceptualmente mais interessantes e dinâmicas do debate educativo contemporâneo, pois “contesta as bases em que a escola tradicional foi desenvolvida e por isso motiva tantas paixões e assume características tão “iconoclastas “e radicais”.

A escola que pretende ser inclusiva, onde não existam demarcações do tipo, aqui estão os “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos” “põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais” (BEYER, 2006, p. 75).

A escola que abraça a educação inclusiva necessita de suporte em diversas frentes para poder efetivar tal proposta o que, por sua vez, exige comprometimento e envolvimento de todos, além de mudanças nas propostas educacionais e na organização curricular.

Um dos argumentos mais utilizados por aqueles que buscam justificar sua opção pelo ensino focado em alguns alunos (naqueles ditos normais) é ausência de recursos materiais para efetivação de um trabalho diversificado.

Aranha (2004, p. 9) entende que “a construção de uma escola inclusiva implica em transformações no contexto educacional: transformações de idéias, atitudes, e da prática das relações sociais, tanto no âmbito político, no administrativo, quanto no didático pedagógico”.

Mel Ainscow em suas pesquisas tem buscado desenvolver estratégias, tanto na formação inicial, quanto na formação contínua, que ajudem os professores a adotar modos de trabalhar que considerem todos os alunos da classe, incluindo os que apresentem dificuldades de aprendizagem. A partir disso descobriu alguns fatores que são especialmente importantes, verificando que “a existência de recursos materiais, embora muito útil, constitui muito raramente o factor-chave. Muito mais relevante é a forma como a tarefa é conceptualizada” (AINSCOW, 2008a, p. 2). Segundo ele parecem ter importância oportunidades de considerar novas possibilidades e, apoio à experimentação e reflexão como estratégias para a valorização profissional dos professores.

Além disso, este autor chama atenção para alguns fatores que considera capazes de promover mudanças nas escolas em direção ao princípio da educação inclusiva. Pensando nos suportes fundamentais para tal, elaborou com seus colegas uma tipologia de seis fatores de mudança das escolas:

- * Liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola;
- * Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- * Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;
- * Estratégias de coordenação;
- * Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- * Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa. (AINSCOW, 2008a, p. 2).

Com esta tipologia servindo de guia, é possível perceber algumas relações importantes sobre a reestruturação necessária na escola, caso se pretenda preparar os professores para considerarem novos aspectos na resposta às dificuldades educativas. Há, nas escolas que pretendem trabalhar de forma inclusiva, uma mudança no sentido da palavra liderança, que enfatizam a transformação por meio da distribuição de poder (AINSCOW, 2008a).

Para além da dimensão de sala de aula, é preciso mencionar e refletir sobre o papel do sistema de ensino, responsável, também, pela produção de discursos, instituindo uma gama de sentidos nos modos de ser e fazer docente.

A direção escolar tem papel fundamental na condução da prática educacional de acordo com os princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto didático pedagógico. Cabe a direção promover a mobilização de professores e funcionários, bem como a constituição do grupo como uma equipe que trabalha cooperativa e efetivamente. Além disso, o suporte para o professor de ensino regular que recebe alunos com necessidades educacionais especiais, deve “ser ministrado pela Coordenação pedagógica (ou equipe técnica quando contar com uma), a qual deve ter conhecimento dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos recursos didáticos-pedagógicos e estimular a criatividade do professor” (ARANHA, 2004, p. 23).

É possível avançar na análise das relações entre educação especial e educação discutindo os diferentes significados e sentidos, assim como as instituições (escolas) que “historicamente tem assumido uma função que se distancia dos seus objetivos oficiais” (BAPTISTA, 2006b, p. 85).

Ferreira (2007, p. 549) entende que “o sistema educacional, em termos gerais, parece estar cristalizado e institucionalizado para lidar apenas com a homogeneidade, porque esta não apresenta nenhum perigo, já que não põe em dúvida valores, verdades e, principalmente, hábitos tradicionais”.

O ensino tradicional em um sistema excludente torna mais cruel a faceta de alunos que “não aprendem”, pois devem fazê-lo da mesma forma, ao mesmo tempo e com os mesmos recursos que os *normais* o fazem.

Nessa direção cabe citar os sistemas de exclusão que Baptista (2006a, p. 19) apoiado em Foucault, identifica. São quatro os sistemas de exclusão com estreita relação com a definição de loucura: a exclusão do trabalho, a exclusão da

família, a exclusão da palavra e a exclusão do jogo. Observamos assim que a exclusão “intensifica-se pela força social do seu lócus” sendo que dependendo do lugar social que se ocupa pode-se participar do mundo do trabalho e ter uma ação socialmente aceita e valorizada, “ser reconhecido como capaz de constituir família; ter a palavra identificada como meritória de atenção, respeito e credibilidade; e, por fim, poder inserir-se no movimento simbólico que caracteriza o jogo e dele usufruir o prazer da diversão”.

Os sistemas de exclusão citados por Baptista trazem à tona as relações sociais e, com elas, as instituições que por meio do simbólico são produtoras e reprodutoras de discursos sobre o outro, com base em padrões socialmente aceitos de normalidade.

O conceito de normalidade está relacionado com a concepção de homem e de mundo em vigor. A igualdade e a normalidade são construções históricas que se entrecruzam com relações de poder e de ordenamento, estabelecendo a diferença, a anormalidade, marcada e identificada a partir do corpo ou do grupo social ao qual o sujeito pertence. Esse processo tende a naturalizar a relação normal versus anormal, estabelecendo o lugar que os sujeitos devem ocupar na sociedade.

Além da exclusão, provocada por todos, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, deve-se ter em conta que o avanço viabilizado pela implementação de políticas públicas de inclusão escolar:

[...] não se sustenta sem que se discuta: a precariedade da oferta de atendimento; o predomínio de atendimento em instituições privadas filantrópicas; os dispositivos de diferenciação (simbólica e salarial) entre educadores e educadores especiais; a suposição de que serão as instituições especializadas a coordenarem e supervisionarem as experiências de inclusão escolar; as responsabilidades na gestão de recursos educacionais que condicionam qualquer iniciativa inovadora; e, por fim, uma espécie de simplificação do conceito de autonomia das escolas, que, por meio da diferenciação entre outras escolas inclusivas e não inclusivas, tenderia a operar *novas formas de delimitação dos espaços destinados aos alunos considerados anormais* (BAPTISTA, 2006a, p. 26 – Grifo meu).

Nessa direção Mendes (2006, p. 401) entende a política de inclusão escolar como política pública setorizada no campo da educação. Para ela é

previsível o seu fracasso. Ao analisar essa política no contexto de outras políticas públicas, também entendidas como setorizadas, a probabilidade de insucesso amplia-se, porque “não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade, fruto de uma das piores sistemáticas de distribuição de renda do planeta”.

Nesse sentido, Rodrigues (2005, p. 47) problematiza esta questão ao indagar: “se a sociedade está longe de ser inclusiva, poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão?”. Fica então mais uma questão para nós educadores: como promover processos de inclusão diante de mares de exclusão?

Promover a educação inclusiva implica em discutir questões que ultrapassam os limites da sala de aula, da escola, da família e das especificidades dos alunos.

Beyer (2006, p. 76) ajuda a compreender as dimensões deste desafio que, para além das fronteiras da sala de aula, possa ser pensado em sua complexidade, de forma a considerar o individual e o coletivo implicados no ensino, assim:

O desafio é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas as situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário, pondo em andamento, na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Como lembra Sant’Ana (2005, p. 233) “docentes e diretores parecem crer que a educação inclusiva é uma proposta viável, mas que, para ser efetivada, necessita de profundas transformações na política e no sistema de ensino vigente”.

1.3.1 Formação dos profissionais da educação para ensinar na perspectiva da Educação Inclusiva

A presença dos alunos reconhecidamente “diferentes” no ensino comum pode contribuir para que nos questionemos sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais, no sentido de promover a educação dos alunos em geral. As mudanças

necessárias transcendem o nível da didática e, segundo acredito, exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender (BAPTISTA, 2006b, p. 91).

Este excerto mostra claramente que as discussões acerca da educação inclusiva necessitam avançar para além da sala de aula, da didática e, acredita-se na direção das concepções e dos conhecimentos dos professores sobre os processos de ensinar e aprender.

A formação para a Educação inclusiva está no centro dos debates hoje, isso se deve, em parte, a visibilidade dada por várias pesquisas¹⁵ às dificuldades enfrentadas pelos docentes diante da gama de demandas que chegam à escola as quais estes precisam dar conta, sendo a inclusão escolar entendida como mais uma somada a tantas outras.

Entre as principais dificuldades identificadas por Sant'Ana (2005, p. 233) em uma pesquisa realizada com professores e diretores de escolas públicas de ensino fundamental quanto à efetivação da inclusão escolar estão: pouco apoio de profissionais especializados, falta de formação, falta de experiência anterior, métodos de ensino adequados, número elevado de alunos em sala de aula, problemas de comportamento/dificuldade do aluno, apoio da família, infra-estrutura e materiais e preconceito.

Sabe-se que as atuais demandas sobre a escola exigem mais de todos os profissionais e que isso não significa apenas atender a proposta de educação inclusiva. Esta implica compreender e responder às questões que estão relacionadas a ela, mesmo que isso não seja percebido pelos envolvidos, como: a violência na escola e o fracasso escolar, entre outras.

Em relação a essas demandas é interessante considerar as hipóteses que Senna (2008, p. 206) levanta a respeito da relação do processo de inclusão com o fracasso escolar:

Considere-se ainda que a imensa maioria dos sujeitos em condição de fracasso na alfabetização encontra-se entre aqueles que podem ser classificados como em demanda por inclusão, oriundos das mais variadas formas de marginalidade. Este é, por si mesmo, um fato interessante, pois nos leva a refletir sobre duas hipóteses incabíveis: ou a imensa maioria dos professores que atua em contextos de

¹⁵ Sant'Ana (2005).

educação inclusiva não tem formação adequada, ou uma imensa quantidade de brasileiros em situação de marginalidade apresenta severos distúrbios de aprendizagem.

Vitaliano (2007, p. 409) em uma pesquisa com professores universitários de 13 cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina concluiu que “uma porcentagem significativa dos participantes (84,2 %) reconhece que não tem conhecimentos suficientes para incluir alunos com NEE”. A autora completa que “esses resultados eram esperados, em vista de várias pesquisas já citadas terem evidenciado o despreparo e desconhecimento dos professores sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE nos diversos níveis de ensino”.

Tem-se então um quadro preocupante já que os docentes da referida pesquisa são também formadores de professores. A necessidade de formação para atender as demandas da educação inclusiva ultrapassa os muros escolares.

No âmbito escolar, observa-se que muitos professores “resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas”. Muitos “alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial¹⁶”. Há ainda muitos que decidem “enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade” (CARVALHO, 2004, p. 27).

O perfil, e por conseqüência os conhecimentos, que se espera do professor atualmente, talvez seja tão complexo que não seja possível “formá-lo” em um período de quatro anos, ou mesmo ao longo da sua carreira. Não haveria um único curso ou programa formativo capaz de atender a demandas tão complexas e variadas.

O conhecimento necessário para atuar na perspectiva da educação inclusiva, que até bem pouco tempo aparecia timidamente nas publicações acadêmicas, tem se tornado mais presente, sendo assunto frequentemente discutido em congressos e demais eventos voltados para a formação de professores.

Essa ampliação pode indicar que a idéia exposta por Carvalho (2004) sobre a discussão ficar circunscrita aos fóruns de educação especial pode levar a falsa idéia de que a proposta de inclusão é, apenas, para aqueles que são

¹⁶ Os termos “Alunos da educação especial” ou “alunos de inclusão” estão muito presentes no âmbito escolar, criando rótulos e fortalecendo estigmas que favorecem a segregação daqueles rotulados.

considerados “especiais” vem sendo superada e compreendida como originalmente foi concebida, ou, o mais provável, que o interesse da comunidade acadêmica tem-se ampliado.

Autores como Baptista (2006b) ressaltam a necessidade de que as discussões sobre a educação especial extrapolem o seu âmbito, e isso implica considerar que:

[...] tem sido uma área na qual a discussão relativa a ética e ao diálogo pode ressignificar o conhecimento sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais, assim como redimensionar as perspectivas de intervenção educacional (BAPTISTA, 2006b, p. 84).

Por outro lado, o avanço na implementação desta orientação não é fácil e anda lentamente sendo difícil também observar progressos na maioria dos países. Contudo, recentemente, se tem assistido em muitos destes a uma preocupação crescente com o conceito de educação para todos e do que ele implica. A atenção continua centrada na ampliação das oportunidades de acesso ao ensino básico (AINSCOW, 2008a).

Educação para todos vai muito além do ensino básico, diz respeito a interação e participação nos diferentes níveis escolares e fora deles. Garantir o acesso de todos os alunos a escola é obrigação do Estado, assim como criar possibilidades e dar condições para que todos possam nela permanecer e desenvolver-se.

O avanço nas discussões e pesquisas na área se deve também a luta por qualificação, que representa um direito pela possibilidade de aprender a ensinar alunos com NEE, já que estes têm sido considerados como “alunos de inclusão”, objeto de ações pontuais, direcionadas a alguns, ampliando o aspecto excludente, evidenciando ainda mais as necessidades educacionais de alguns em detrimento daquelas de outros.

Esses “outros” não são percebidos como “alunos de inclusão” já que não apresentam comprometimentos mais sérios e perceptíveis, mas são também objeto das políticas públicas que visam garantir o acesso e permanência de todos na escola, nos moldes da educação inclusiva. É possível perceber que a proposta da educação inclusiva foi traduzida de forma pontual, para alguns, para os

diferentes/deficientes, por professores e formadores de modo geral e isso reflete na forma como ensinam. Para Baptista (2006a, p. 25):

[...] os parâmetros balizadores do trabalho docente capaz de cumprir suas metas, no que tange a efetivação de percursos de aprendizagem, evidenciam algumas nuances dessa (re) aproximação: a individualização, a defesa de um trabalho interdisciplinar, o planejamento que valoriza as características do aluno e do contexto social, a avaliação que tem o aluno como parâmetro de si mesmo, o trabalho pluridocente, para citar alguns desses parâmetros.

Um argumento bastante utilizado e que vai ao encontro do que Baptista denominou de “mito da técnica” é o de que não os professores possuem formação para ensinar alunos com NEE e que sendo assim, não podem atendê-los no ensino comum.

Convém observar que “há correntes que, direta ou indiretamente, negam a primazia de algum saber específico na formação docente”. É necessário trazer este saber à tona e separar o preconceito contra o saber técnico e o que é específico e essencial para que a educação aconteça na perspectiva inclusiva. Se isso não acontecer pode-se contribuir para “a perpetuação da história social do fracasso escolar e deliberadamente contribuindo para a manutenção da condição de tutelados e interditados, desde sempre imputada aos sujeitos marginais em nossa sociedade” (SENNA, 2008, p. 217).

O apoio aos professores em momentos críticos é fundamental para que os problemas sejam percebidos em suas reais dimensões e para que “se desfaça o mito de que são os conhecimentos sobre as deficiências e outros correlatos que lhes faltam e lhes trarão alívio e competência para resolver essas situações-problema” (MANTOAN, 2003, p. 32).

Carneiro (2006) analisou o papel do diretor na gestão de escolas inclusivas por meio do desenvolvimento de um programa de formação para diretores de escolas de educação infantil, tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar. A autora destaca que embora programas de formação em serviço sejam necessários, não são suficientes. A transferência das mudanças nos discursos para as práticas escolares não é automática, por isso a formação tem que garantir o estabelecimento de cultura de colaboração e de valorização da diversidade humana.

Pensar a respeito da formação de professores e formadores e dos conhecimentos necessários ao ensino de todos os alunos requer considerar a concepção de formação implicada no processo. Considera-se fundamental levar em conta o que Skliar (2001, p. 38) assinala sobre a formação, segundo ele deve ser:

[...] feita na direção de uma imersão do professor no mundo da alteridade e uma mudança radical nas representações políticas sobre esses sujeitos. Se isso não acontecer, pode ocorrer, como de fato já ocorre, que os mesmos discursos e as mesmas representações criticadas e atribuídas à educação especial atravessem livremente para o mundo da escola regular. Em função disto, não concordo que o professor deve ser preparado, mais uma vez, como um especialista, para cada uma das deficiências, e sim, como um agente cultural que está alerta e não ser ele mesmo um reproduzidor da fronteira da inclusão/exclusão.

Mesmo que fosse possível investir na formação de professores “totais” completos, isso levaria muito mais tempo do que os quatro anos de um curso de formação inicial. Os conhecimentos específicos da área darão suporte ao profissional – professor antes de qualquer coisa – para analisar e construir formas mais adequadas de ensinar cada um dos seus alunos.

Os saberes que um professor de ensino fundamental necessita são diferentes daqueles que um educador especial (ou especialista na área) requer para ensinar, embora ambos atuem com alunos com NEE, é responsabilidade deste último o ensino especializado e daquele o ensino comum. As diferenças no repertório de saberes necessários ao ensino, em ambos os casos, fica visível quando se observa o contexto de atuação e as situações de ensino dele decorrentes. Ensinar um aluno com NEE em uma turma de 30 alunos exige um repertório de saberes condizente, adaptado àquelas condições que não são as mesmas em uma sala de recursos ou classe especial, com número reduzido de alunos e sob condições particulares (DAL-FORNO, 2005).

Segundo Carvalho (2004, p. 159) é preciso discutir o sentido e o significado da formação continuada para que não fique restrita aos cursos de atualização oferecidos aos professores. E completa que “a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar”.

Com isso é possível perceber que tão importante quanto tornar as escolas inclusivas é torná-las colaborativas, estimulando e estabelecendo uma cultura colaborativa fundamental para que as próprias crianças compreendam as diferenças individuais e para que professores, gestores explorem essas diferenças de modo positivo, através de atividades em parceria, nas quais todos possam mostrar suas habilidades e aprender juntos.

1.4 EaD e a contribuição da Internet como contexto formativo

Diante da velocidade com que a evolução tecnológica vem mudando nosso modo de viver, a busca por informações atualizadas, por novos conhecimentos tem causado preocupação aos professores, que necessitam descobrir novas formas de ensinar e, sobretudo, de aprender.

Vivemos na sociedade da informação, e isso implica um processo de aprendizagem constante para articulação de conhecimentos provenientes de diversas fontes, produzidos individual e coletivamente. Com isso o papel do professor muda significativamente e novas possibilidades de aprendizagem são criadas e difundidas, por exemplo, por meio da educação a distância. Esta modalidade, segundo Pedrosa (2003, p. 13):

pode contribuir para que professores vençam as barreiras do tempo, do espaço e da falta de recursos financeiros. A educação a distância pode oferecer oportunidades não apenas aos professores que se encontram distantes dos centros de difusão de informação, mas também àqueles que apesar de próximos a esses centros não dispõem de condições de regularidade no prosseguimento da sua formação.

Pesce (2002, p. 102) ao se referir às possibilidades de formação continuada em serviço, ressalta que a educação a distância é um precioso instrumento para a formação de educadores quando:

- não situe o educador como mero reproduzidor do conhecimento construído por outrem, mas ao contrário valorize-o como importante

sujeito social no contexto educativo;

- respeite a dimensão kairológica / vivencial do tempo de cada aluno-educador, sem que a intencionalidade pedagógica dos formadores se sobrepuje as singularidades de cada um dos alunos-professores;
- ocorra de modo integrado à prática professoral, sob a perspectiva de trabalho com projetos, situando seus alunos como sujeitos de pesquisa,
- esteja em consonância com princípios de construção colaborativa e solidária de conhecimento, que realmente agreguem valor ao educador.

Ao envolver o sujeito, num processo formativo a distância, por meio da internet, é fundamental que o formador considere o contexto no qual o professor está inserido e que lhe direcione a demandas específicas, bem como esteja pautado na interação coletiva como modo de construção do conhecimento. Este tipo de interação quando alicerçada na colaboração entre os participantes poderá fomentar aprendizagens extremamente ricas para todos os envolvidos. O que faz diferença em um curso ou programa formativo é justamente o modo como ele é conduzido pelo formador e nas bases nas quais o processo se fundamenta.

Além disso, é importante ter em conta que “para entender o conceito e a prática da educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação” (BELLONI, 2002, p. 122).

A educação a distância tem se mostrado uma forte aliada na promoção de processos formativos de professores, especialmente com o aporte da internet. Com a internet é possível modificar com facilidade a forma de ensinar e de aprender e o professor pode se transformar em orientador da aprendizagem (MORAN, 2000) de outros e de si próprio.

Cada vez mais, programas formativos via internet vem ganhando espaço. As mudanças que vem ocorrendo no mundo têm provocado uma evolução tecnológica e um maior acesso a internet, isso facilitou e ampliou as possibilidades da educação a distância.

Marcelo García (1999a) aponta a necessidade de redefinição do trabalho do professor diante das demandas atuais e aponta a importância da capacidade de inovação dentre as quais estão as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Segundo ele este enfoque se ajusta as características da aprendizagem do adulto. Assim a seleção de meios e recursos deve estar baseada

em uma teoria da aprendizagem, e as novas tecnologias deveriam promover a mudança no ensino e na aprendizagem, o que requer um cuidado das atividades de organização da aprendizagem dos conteúdos.

Com o advento da internet é possível modificar com facilidade a forma de ensinar e de aprender e o professor pode se transformar em orientador da aprendizagem (MORAN, 2000) de outros e de si próprio.

A cada dia novas tecnologias são criadas e com isso diversas ferramentas podem ser analisadas e adaptadas aos objetivos de ensino. Com o crescente desenvolvimento tecnológico é fundamental que o professor não se distancie desse processo e que possa ter condições de incorporar criticamente em sua prática desde as mais simples ferramentas até as mais complexas, de acordo com seus objetivos.

Nesse sentido vale salientar o que Almeida (2003, p. 334) entende como contribuição do ensino a distância por meio de ambientes virtuais de aprendizagem:

ensinar em ambiente digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades; disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; favorecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informações e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa dos aluno.

É importante destacar que a educação a distância tem se mostrado uma forte aliada no desenvolvimento de programas de formação continuada, permitindo, através do uso da internet, por exemplo, o acesso rápido a informações atualizadas e a interação com pessoas em qualquer lugar do mundo.

Como exemplo destaca-se a proposta de formação continuada para professores iniciantes que, através da internet, é desenvolvida pelo Programa de Mentoria através do Portal dos Professores da UFSCar. Essa experiência, pioneira no Brasil, é desenvolvida como um programa de mentoria para professores em início de carreira, sendo um exemplo de como é possível formar docentes, com compromisso e qualidade, com o suporte das TIC e da internet.

Referindo-se ao Programa de Mentoria, Tancredi, Reali e Mizukami (2005, p. 289) acrescentam que:

Nosso programa atende à idéia de que práticas rotineiras, descontextualizadas, que não contemplam problemas autênticos não favorecem atitudes e práticas de reflexão. Sem estas, porém, pouca mudança será possível nas práticas docentes e pequena será a autonomia dos professores para darem continuidade ao seu aprimoramento docente quando estiverem “desligados” do programa de mentoria ou sem outro apoio semelhante.

Os resultados do programa em questão apontam para a importância de investigações que focalizem os processos de aprendizagem profissional da docência de professores formadores. Essa experiência representa uma importante contribuição para a formação de professores, tanto no âmbito inicial quanto contínuo.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INTERVENÇÃO E DA PESQUISA

Este capítulo apresenta as escolhas metodológicas realizadas para o desenvolvimento desta investigação. Aborda-se inicialmente o tipo de estudo escolhido, a questão e os objetivos de pesquisa, bem como os instrumentos de coleta, seleção e análise de dados. Em seguida, descreve-se todo o processo de idealização, construção e implementação da intervenção, nomeadamente, o Programa Formação de Formadores¹⁷.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da elaboração de um programa de desenvolvimento profissional tendo em vista a formação de formadores, entendidos aqui como: supervisores de ensino, diretores de escola, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, assistentes pedagógicos, entre outros¹⁸, que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Optou-se pela realização de uma intervenção por considerar-se que esta poderia mostrar-se de forma diferenciada do que costumeiramente observamos em termos de formação continuada. Buscou-se com isso romper com modelos padronizados de formação, muitas vezes entendidos e designados por termos como capacitação e reciclagem, que denotam um caráter de complementação das lacunas deixadas pela formação inicial a programas desse tipo.

Com isso, a proposta em questão visou contribuir para o desenvolvimento profissional dos formadores muito mais do que para sua “formação continuada” nos moldes tradicionais. Além disso, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção se fez necessário para que fosse possível compreender, por meio da pesquisa, de que forma as políticas públicas são traduzidas pelos formadores para o contexto escolar, especialmente a política de educação inclusiva, assim como as possíveis contribuições de uma proposta formativa com tais características.

¹⁷ Optou-se pela utilização do termo “Programa”, ao invés de curso, por considerá-lo mais abrangente e adequado ao modelo formativo implementado, assim como por expressar o sentido desejado – de processo contínuo.

¹⁸ Sobre outros perfis de formadores ver capítulo 1.

2.1 O delineamento da pesquisa

A formação de professores anteriormente ancorada na racionalidade técnica promoveu a imagem do professor como transmissor de saberes elaborados por outros, ainda hoje percebido como tal no imaginário social.

Essa tendência no modo de se conceber o ensino foi perdendo espaço e evoluiu significativamente nas últimas décadas a partir de estudos focados no professor como pessoa, como sujeito de sua própria formação, entendida como resultado da combinação entre desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995). Essa vertente ganha força quando se observam as obras de Maurice Tardif. Para ele “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2000b, p. 113).

O crescimento de abordagens diferenciadas de pesquisa é resultado destes estudos e de um processo de mudança de paradigmas. Com isso, aumentou o interesse pela pessoa do professor, por sua história de vida e, principalmente, pelo modo como este constrói seus conhecimentos para a docência. É nessa direção que se encontram as pesquisas sobre o pensamento do professor e que buscam desvendar a complexidade das relações escolares e dos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, optou-se pela pesquisa-intervenção pautada no modelo construtivo-colaborativo, pois esse modelo implica um trabalho processual, considerando que todos os envolvidos têm algo a aprender um com o outro, promovendo uma parceria entre pesquisador e formadores proporcionando aprendizagens mútuas. Nesse processo as relações entre formadores e pesquisador são constituídas por processos multifacetados e não hierarquizados (COLE; KNOWLES, 1993). Assim, conhecer o que os formadores pensam, fazem e porque o fazem torna possível compreender situações problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar, bem como os processos de tomada de decisões diante delas.

O enfoque metodológico adotado está ancorado na referida abordagem que permite a apreensão, interpretação e descrição dos processos de decisão

tomados pelos formadores diante de dilemas e dificuldades que encontram em seus contextos de atuação e dos conhecimentos implicados nestes.

Muitas foram as inquietações que este processo despertou, dentre elas destacam-se algumas questões orientadoras: Como ocorre a tradução do que sabemos/aprendemos para a prática? Como um formador traduz suas aprendizagens? Como os formadores ensinam aquilo que aprenderam aos professores em suas instituições de ensino? Será que eles têm consciência de que estão ensinando seus professores? O que o formador necessita saber para atuar diante da perspectiva da educação inclusiva? Será que um programa, que possui a reflexão como orientação conceitual, baseado num modelo construtivo colaborativo, é capaz de promover aprendizagens profissionais relativas ao ensino de todos os alunos na escola regular aos formadores envolvidos?

Contudo e considerando-se o acima exposto, tomou-se como questão principal: Quais as contribuições de um programa formativo a distância para o desenvolvimento profissional de formadores tendo em vista a política de inclusão e as características de seus contextos de trabalho?

2.1.1 Objetivos

2.1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as contribuições e os limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância à base de conhecimento de formadores, tendo em vista a política de educação inclusiva.

2.1.1.2 Objetivos Específicos

- Levantar concepções, crenças e necessidades formativas evidenciadas pelos formadores;

- Analisar o que as formadoras dizem que aprenderam a partir da participação no programa e como dizem que traduziram suas aprendizagens para a prática;
- Compor a base de conhecimento para o ensino de formadores na perspectiva da educação inclusiva;
- Analisar as potencialidades de um programa nos moldes descritos para o desenvolvimento profissional dos formadores envolvidos.

2.1.2 Os instrumentos de investigação/formação

A seguir descrevem-se os instrumentos utilizados na coleta de dados desta investigação e também no processo de intervenção.

2.1.2.1 Ficha e questionário de inscrição

A ficha e o questionário de inscrição foram instrumentos elaborados para utilização, num primeiro momento, na seleção dos sujeitos para a intervenção, descrita neste capítulo. Num segundo momento estes instrumentos foram fundamentais para identificação dos perfis, das funções administrativas e pedagógicas implicadas em cada cenário institucional, bem como para conhecer as dificuldades enfrentadas por eles e as características de seus contextos de atuação.

Além disso, a cada narrativa que se solicitava, recorria-se a estes dados para fundamentar e refazer os *feedback*. Dessa forma estas ferramentas orientaram também o desenvolvimento da investigação.

2.1.2.2 Interações virtuais nos fóruns

De acordo com Rodríguez (2006) existem dois tipos de comunicação mediada pelo computador: comunicação síncrona e comunicação assíncrona. A

comunicação síncrona implica que os usuários estão conectados ao mesmo tempo e que as interações ocorrem em tempo real. Já na comunicação assíncrona as interações ocorrem em momentos diferentes. Tem-se como exemplo de comunicação assíncrona o correio eletrônico e o fórum de discussão, que constituiu outra importante fonte de dados, tanto para a intervenção quanto para a obtenção de dados para a pesquisa.

Desse modo, desenvolveu-se um ambiente virtual composto por quatro fóruns: fórum geral, fórum dos formadores, fórum café e fórum de suporte técnico. As interações nos fóruns tinham objetivos diferenciados. O fórum geral foi destinado para interações no grande grupo enquanto que o fórum dos formadores destinou-se as interações dentro dos subgrupos (G1, G2, G3 e G4) que foram agrupados de acordo com os cargos que ocupam, de modo a favorecer a heterogeneidade de funções. O fórum café foi criado para interações sobre temas variados, buscando, sobretudo estimular o diálogo e a criação de relações de confiança e laços de amizade. E, por último, as eventuais dúvidas quanto a navegação no ambiente, envio de atividades ou de e-mail, entre outros procedimentos comuns a utilização do ambiente virtual tinham seu espaço reservado no fórum de suporte técnico.

Há também uma forma muito comum de comunicação na web que não poderia ser deixada de lado: o e-mail. Criou-se um e-mail “externo” e um “interno”. O externo foi criado especificamente para o programa, e foi mais útil durante o período de inscrições para esclarecimento de dúvidas. Nele constam ainda algumas correspondências do processo de “resgate” dos participantes e outras que revelam motivos de desistências. Já o e-mail interno, como o nome já diz, estava no interior do ambiente, destinado apenas para comunicação entre pesquisadores e participantes entre si.

2.1.2.3 Narrativas

Embora as interações virtuais por meio de fóruns de discussão e e-mails sejam consideradas narrativas, grande parte destas está sob a forma de

atividades. Estas foram o principal instrumento de coleta de dados tendo em vista a necessidade de responderem aos *feedbacks* das pesquisadoras¹⁹.

As narrativas são produzidas pelos sujeitos e podem ser orais ou escritas. Sua relevância se evidencia no seu poder reflexivo e auto-formativo, constituindo ferramentas que são formativas e investigativas ao mesmo tempo e para cada uma do grupo, independentemente de sua “posição”.

Durante o desenvolvimento da intervenção buscou-se explorar uma diversidade de narrativas, visando diferentes objetivos tanto da intervenção quanto da pesquisa. As narrativas empregadas focalizaram, sobretudo, a trajetória profissional e os conteúdos propostos. Essas atividades foram complementadas com discussões de textos acadêmicos selecionados de acordo com a temática em questão.

2.1.2.4 Diários

Uma ferramenta importante para a compreensão dos processos reflexivos dos formadores (e também do próprio pesquisador) foi o diário, adotado na primeira etapa (Módulo I) e reformulado para o segundo módulo, assumiu o aspecto de um memorial reflexivo. Em conjunto com o diário os sujeitos elaboraram planejamentos e relatos de atividades desenvolvidas com os professores em cada instituição.

De acordo com Zabalza (2004), os diários podem ser utilizados com dupla finalidade: investigativa e formativa. Sendo assim, os diários “permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 17).

O diário foi utilizado também pela pesquisadora no decorrer da intervenção para anotações relevantes em relação às narrativas dos sujeitos e ainda para reflexão em momentos difíceis, cruciais ou mesmo dilemáticos. Além disso, as pesquisadoras serviram-se de outros meios de comunicação que facilitam a troca de ideias em tempo real, como o bate-papo. Muitas discussões ocorrem por esta via. O

¹⁹ O programa foi criado e desenvolvido em parceria com a colega Renata Portela Rinaldi, sob orientação da Prof^a Dr^a Aline M. M. R. Reali.

próprio ambiente do programa foi muito útil nesse sentido, já que por meio do “grupo de teste”, visível apenas a administração, tinha-se toda a estrutura do programa disponível para reuniões virtuais.

2.1.2.5 Casos de ensino

A análise de casos de ensino foi de grande auxílio na identificação de crenças e concepções dos sujeitos, assim como na análise de seus processos formativos à luz das dificuldades enfrentadas durante a intervenção.

O uso de casos de ensino, segundo Mizukami et al. (2003, p. 173), “tem potencial formativo e investigativo ao revelar indicadores sobre a base de conhecimento para a docência, sobre a natureza e processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, tendo como base processos de aprendizagem da docência”. Por isso, selecionou-se alguns casos de ensino que serviram de suporte para as discussões realizadas no Módulo I.

2.1.2.6 Mapeamentos

Sentiu-se a necessidade de uma ferramenta capaz de fornecer informações sobre o contexto escolar, especialmente no que diz respeito aos professores e suas dificuldades. Com isso, elaborou-se uma ficha de mapeamento da realidade escolar/institucional empregada em ambos os módulos. No primeiro módulo, esta ficha adquiriu um caráter geral, de informações desde o número de alunos até as limitações dos mesmos e dos seus professores em atendê-los. No Módulo II algumas modificações foram feitas favorecendo a descrição das situações vivenciadas pelos formadores em relação à educação inclusiva.

2.1.2.7 Questionários de avaliação

Esse instrumento foi pensado a partir da necessidade de adaptação constante aos interesses e particularidades das situações relatadas pelos formadores. Como uma das principais características da intervenção era a flexibilidade de conteúdos e tempos, foi de suma importância realizar uma avaliação ao final do primeiro módulo para que providências fossem tomadas para criação de estratégias mais adequadas e seleção de conteúdos mais atrativos.

2.1.2.8 Experiências de Ensino e Aprendizagem

Dentre todos os instrumentos relacionados anteriormente, as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) foram os mais importantes. Estas experiências são entendidas por Mizukami et. al. (2003, p. 116) fazendo referência a um relatório de pesquisa realizado pelas autoras como:

[...] situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas elencados como sendo de interesse individual e grupal e discutidos coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos – que podem implicar ações com pequenos grupos de professoras ou em salas de aulas, envolvendo professora e alunos -, e geralmente são oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia-a-dia da escola e das políticas públicas.

A utilização destas experiências tornou possível o acompanhamento dos processos reflexivos implicados nas tomadas de decisão e dos diversos questionamentos relacionados aos próprios modos de atuação como formadores em suas respectivas instituições. Cada experiência desenvolvida exigia um planejamento e a análise dos resultados por meio de um memorial reflexivo.

2.2 O Programa Formação de Formadores

O desenvolvimento do Programa Formação de Formadores está inserido e, desde sua origem, intimamente relacionado ao Portal dos Professores da UFSCar, site desenvolvido pelas coordenadoras do grupo de pesquisa para a promoção de atividades voltadas ao desenvolvimento profissional dos diferentes profissionais da educação, onde foi implementado.

Com a criação deste portal abriu-se um grande leque de possibilidades que vão desde a divulgação de eventos e informações, até a socialização de experiências e a publicação de materiais didáticos e acadêmicos, voltados para o público em geral, além, é claro, de programas formativos específicos para docentes. Na imagem abaixo é possível observar a Homepage do Portal.



Figura 1 - Visão geral da Homepage “Portal dos professores”.

O Portal dos Professores da UFSCar tem se destacado²⁰ no cenário educacional brasileiro por iniciativas de grande relevância para a formação continuada de docentes por meio das TICs. Um exemplo é o “Programa de Mentoria²¹” cujos resultados de investigação influenciaram fortemente a criação do “Formação de Formadores”.

Para elucidar as escolhas realizadas neste estudo, convém aqui lembrar alguns dos resultados obtidos com o referido programa, dentre os principais estão:

1. Tendo como base o processo de desenvolvimento profissional junto a cada professora iniciante, cada mentora realiza uma *tradução pessoal* dos objetivos, finalidades, conteúdos e estratégias formativas, a despeito de ter participado do processo de construção das bases teórico-metodológicas do Programa;
2. O estabelecimento de *metas e objetivos precisos e estratégias de interação claras* - que se traduz no desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagens - parece ser um *fator facilitador* dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência para mentoras e professoras iniciantes;
3. É possível que a participação nesse Programa de Mentoria não se traduza em alteração de concepções e práticas pedagógicas para algumas professoras iniciantes. *Nem sempre a explicitação de seus processos reflexivos implica alteração de suas práticas.*
4. Nota-se uma ênfase dos trabalhos das mentoras nas *dificuldades enfrentadas com o ensino de conteúdos específicos* (conhecimento pedagógico do conteúdo) e em alguns casos acompanhadas de *incentivo aos processos de reflexão* sobre a própria prática por parte das professoras iniciantes. Quando as mentoras atendem as professoras iniciantes em suas necessidades referentes ao como ensinar, nisso está implícito o ensino do conteúdo específico sob novas bases. Esse é um movimento que se espera que similarmente as professoras iniciantes desenvolvam com seus alunos.
5. Pode-se dizer que mentoras e professoras iniciantes estão *vivenciando processos de atribuição de significados individuais, em díades e coletivos*, a partir da sua interação e do desenvolvimento das ações relacionadas ao Programa.
6. As mentoras têm coletivamente participado de *processos reflexivos*, vivenciando de modo positivo seus desdobramentos: a interdependência entre os diversos membros do grupo; o teste das compreensões individuais e a sua passagem do plano pessoal para o

²⁰ Ver Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, 2008, disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf, acesso em: 20/05/2008.

²¹ O Programa de Mentoria foi criado e desenvolvido pelas professoras Aline M. M. R. Reali; Regina M. S. P. Tancredi e Maria da Graça N. Mizukami juntamente com um grupo de professoras experientes, denominadas mentoras, para atendimento de professores em início de carreira (até 5 anos) atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este programa foi desenvolvido durante o período de 2005 a 2007 e atendeu um número significativo de professores iniciantes.

público; o estabelecimento de um fórum em que os sentimentos e pensamentos podem ser expostos.

7. Mentoras e professoras iniciantes têm *evidenciado* – por meio de seus relatos - seus *processos reflexivos*, que têm se caracterizado de modo sistemático, rigoroso e disciplinado, pois têm envolvido: uma experiência; uma interpretação espontânea da experiência; a nomeação do(s) problema(s) ou questão(ões) que surgem da experiência; o estabelecimento de possíveis explicações para o(s) problema (s) ou questão(ões); ramificação das explicações em hipóteses; a experimentação ou teste das hipóteses.

8. A conversa interativa parece ter introduzido um elemento de *inquirição* no discurso do grupo tendo em conta a maneira pelas quais as outras participantes são induzidas/convidadas a ir além da mera descrição de uma circunstância particular para relacionar o fato em pauta com outros exemplos, ou considerá-los sob outras perspectivas, ou à luz de idéias e princípios mais amplos, ou em termos dos pressupostos em que se baseiam.

9. Observa-se em alguns casos “*choques de paradigmas*” entre algumas díades mentoras-professora iniciante e mentoras-mentoras. Essa situação tem suscitado, às vezes por parte das mentoras, a explicitação de sentimentos de inconformidade, de desconforto e também dificuldade em trabalhar com crenças diversas das suas.

10. As mentoras, aparentemente, têm vivenciado uma fase de desenvolvimento profissional com características muito semelhantes às professoras que orientam, podendo ser classificadas *como iniciantes em suas atividades formativas*. Como tal, cada uma tem buscado apoio e incentivo junto ao grupo de outras mentoras, especialistas e pesquisadoras.

O Programa de Mentoria contou com um grupo de aproximadamente²² dez mentoras, reunidas semanalmente na universidade para dialogar a respeito das atividades de acompanhamento de suas Professoras Iniciantes (PIs), bem como de seus próprios processos de aprendizagem enquanto mentoras. Como especialista e pesquisadora pude acompanhar de perto o trabalho desenvolvido tanto nos encontros presenciais com o grupo, quanto pelas discussões em função das díades mentora X PI.

Outro exemplo de experiência bem sucedida²³ que influenciou a criação do referido programa foi o curso “Casos de Ensino²⁴”, inicialmente previsto para professores de ensino fundamental, teve seus horizontes ampliados para

²² O número de mentoras, em geral dez, não era fixo, podendo variar de acordo com questões profissionais e pessoais de cada uma. Assim também o número de PIs, sendo que cada mentora atendia duas/três.

²³ Conforme os resultados indicam e segundo uma avaliação realizada por meio de um questionário com as professoras iniciantes.

²⁴ O curso Casos de Ensino visava a aprendizagem dos envolvidos por meio da análise e discussão de diferentes experiências educacionais descritas nos chamados casos de ensino, de acordo com Shulman (1976).

atender a grande demanda de profissionais em outras fases da carreira interessados em aprofundar seus conhecimentos.

2.2.1 Idealização e construção do programa

A idealização de uma proposta formativa direcionada ao desenvolvimento profissional de formadores que atuam em escolas de ensino fundamental surgiu em função de vários fatores. O primeiro deles é a existência de uma demanda observada nas políticas públicas para a área de educação, que tem priorizado a formação dos professores em detrimento de seus formadores, deixando assim uma lacuna a ser preenchida por propostas para diferentes tipologias²⁵ de formadores. Além disso, há ainda indícios e resultados de pesquisas recentes que apontam para a formação de formadores como núcleo da problemática que envolve a qualidade do ensino ministrado nas escolas e também nas universidades do Brasil e da América Latina²⁶ de modo geral.

A elaboração do programa “Formação de Formadores” iniciou-se em meados de 2006 e compreendeu diferentes fases. A primeira fase englobou uma pesquisa bibliográfica em torno do tema, bem como das políticas públicas vigentes para formação de professores e formadores em nosso país.

Na fase seguinte iniciou-se a construção do ambiente virtual do programa no interior da plataforma do portal, buscando uma interface com as experiências anteriores, nomeadamente, o “Programa de Mentoria” e o “Casos de Ensino”. Essas duas experiências trouxeram resultados positivos quanto a formação dos envolvidos e indicaram a existência de uma demanda muito significativa de professores e formadores interessados em investir na aprendizagem mediada pelo computador, via internet.

O programa caracterizou-se por ser a distância e por visar ao atendimento de formadores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. O modelo utilizado adotou como eixo a reflexão dos formadores sobre a própria

²⁵ Ver Marcelo Garcia (1999a); Vaillant (2003).

²⁶ A este respeito ver Vaillant (2003).

prática, levando em consideração as características da aprendizagem do adulto e dos seus respectivos contextos de atuação profissional.

O ambiente virtual foi delineado tendo em vista as possibilidades de interação oferecidas pelo portal, assim como a disponibilidade do programador responsável pela plataforma. O delineamento do ambiente foi um processo complexo, especialmente pelas dificuldades encontradas na resolução de problemas técnicos, o que por sua vez adiou a implementação do programa no portal, e que persistiram até o seu final. Em função disto foram realizadas diversas adequações para um funcionamento mais eficaz do mesmo.

Em seguida, procedeu-se a definição dos conteúdos. Para isso tomou-se por base temas atuais e relevantes para formação de professores no local de trabalho, e ainda indicações²⁷ das professoras mentoras do Programa de Mentoria, que, com relevante experiência de atuação em instituições de ensino, como formadoras em escolas, e em processos formativos a distância auxiliaram na seleção dos principais conteúdos. De modo geral, os conteúdos selecionados foram: o papel do formador no contexto escolar, aprendizagem da docência, trabalho coletivo e colaborativo e inclusão.

Essa fase implicou também a discussão em torno dos conceitos que seriam utilizados no programa. Elaborou-se uma definição de alguns conceitos centrais que nortearam a proposta: ensino, formação, aprendizagem da docência, base de conhecimento, formador de professores e desenvolvimento profissional.

Desse modo assumiu-se a seguinte base conceitual:

Ensino: ensinar é um processo sistemático, organizado, reflexivo, dialógico que envolve resolução de problemas e tomada de decisões. Exige auto-avaliação permanente do professor e co-participação dos alunos; criação de ambientes de aprendizagem para que alunos e professores possam construir conhecimentos e competências; favorecer o estabelecimento de relações entre os conhecimentos cotidianos, os saberes sistematizados e as exigências do mundo atual.

Formação: é um processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional que permite um movimento

²⁷ Solicitamos às mentoras que respondessem, em uma conversa informal, a algumas questões norteadoras, como por exemplo, quais seriam as necessidades formativas de formadores de professores, nos anos iniciais, explicitando seus interesses de estudo e discussão enquanto formadoras de professores.

de construção e reconstrução de conhecimentos e competências profissionais. Possibilita uma melhor compreensão e aprimoramento dos procedimentos utilizados para um melhor desempenho e resultado do trabalho.

Aprendizagem da docência: é um processo complexo e contínuo, que se inicia muito antes do exercício profissional e da preparação formal para docência e se estende por toda vida. É marcada por um conjunto de processos inter-relacionados de aprendizagem que envolve aquisição/construção de conhecimentos teóricos e práticos oriundos de diferentes fontes de experiências passadas e atuais.

1) Processos de aprendizagem do adulto: no adulto o aprender é caracterizado por diferentes estilos de aprendizagem, dentre os quais: orientação interna, orientação externa, aprendizagem autônoma, aprendizagem experiencial, entre outros. Conforme Knowles (1984) apud Marcelo Garcia (1999b) perpassam no mínimo cinco aspectos que são cruciais sobre as características da aprendizagem do adulto e que diferem dos aspectos que caracterizam a aprendizagem de crianças. São eles: a) auto-conceito; b) experiência; c) prontidão para aprender; d) orientação para aprendizagem; e) motivação para aprender. a) Auto-conceito: a pessoa adulta evolui de uma situação de dependência para a autonomia. b) Experiência: o adulto acumula uma ampla variedade de experiências que podem ser um recurso muito rico para sua aprendizagem. c) Prontidão para aprender: a evolução das atividades que representam o seu papel social está inter-relacionada com o propósito do adulto para aprender. d) Orientação para aprendizagem: o adulto está mais interessado na aprendizagem que considera os problemas do cotidiano do que na aprendizagem de conteúdo específico. e) Motivação para aprender: a motivação para aprender de uma pessoa adulta é interna. Ou seja, os fatores internos motivam mais o adulto para a aprendizagem do que os fatores externos. Deste modo, é importante que a aprendizagem do adulto esteja voltada para situações práticas.

2) Diferentes fases da carreira: a carreira docente é marcada por dois momentos distintos que são: a fase de iniciação à docência (até 5 anos, especificamente no caso do Brasil em que o professor iniciante muda muitas vezes de escola até tornar-se efetivo); e a fase em que o professor pode ser considerado experiente, embora o tempo de exercício na profissão não seja a variável mais importante que caracteriza essa fase da carreira. Em cada um desses momentos os professores apresentam características e problemáticas próprias, bem como podem

apresentar competências profissionais distintas e demandas de formação específicas.

- Professor iniciante: é aquele professor que está na fase de iniciação à docência, ou seja, que está iniciando sua prática com alunos em sala de aula. Geralmente, focaliza suas ações em suas competências como professor e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula. No Brasil esse período é variável e difere um pouco dos dados indicados pela literatura, pois em nosso país o iniciante migra inúmeras vezes de escola em escola até tornar-se efetivo dadas às características do contexto educacional.

- Professor experiente: é aquele profissional que possui um tempo maior de trabalho, embora esse fator não seja o mais importante para caracterizar essa fase da carreira e uma melhor compreensão do seu contexto de atuação profissional. Ser um professor experiente significa ter uma boa experiência de atuação docente, que é aquela que é refletida, que é diversificada, uma base de conhecimentos mais consolidada, embora não fixa e imutável e cuja experiência lhe dá maior segurança para desenvolver seu trabalho.

3) Processos de aprender a ensinar e ser professor: a docência é uma atividade que envolve aprendizagem e desempenho de dois papéis: *ensinar* e *ser professor*. Ensinar diz respeito a relações estabelecidas entre professor, alunos e conteúdos. Requer o desenvolvimento de compreensões de si próprio e de uma série de fatores relacionados à complexidade do ato de ensinar em sala de aula e também à transformação dos conteúdos de modo que possam ser aprendidos pelos alunos. Ser professor implica o desempenho de papéis mediante a participação em um contexto particular, em geral a escola, assumindo responsabilidades e modos de pensar e agir condizentes com suas responsabilidades sociais e políticas implícitas no contexto. Esse processo pode ser entendido como um *continuum*, ou seja, um processo que ocorre durante toda a vida.

Base de conhecimento: a base de conhecimento é o conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para o ensino e aprendizagem. É um repertório de conhecimentos que advém de fontes diversas e cuja construção se dá por meio de diferentes processos de aprendizagem, que também dependem do contexto no qual o professor está inserido. De modo geral esta base de conhecimento inclui: conhecimento de conteúdo específico;

conhecimento pedagógico geral; conhecimento curricular; conhecimento do conteúdo pedagógico; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos fins, propósitos, valores e significados históricos e filosóficos da educação entre outros.

Formador de professores: a definição do perfil desse profissional é ainda uma tarefa difícil, pela variedade de formas e funções que podem assumir e pela identidade em processo de construção. No entanto, a literatura tem indicado que ele pode assumir diferentes feições de acordo com seu contexto de atuação profissional. Para Marcelo García (1999a) o termo formador ser compreendido de seis formas diferentes: pode ser sinônimo de docente; profissional que forma os docentes; profissionais do ensino que participam da formação inicial de docentes como tutores de práticas; professores mentores que assessoram e orientam os professores iniciantes ou professores em outras fases da carreira; assessores de formação que estão voltados para atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação de professores e, por último, relacionado à educação não formal e se contrapõe ao termo professor da educação formal. Considerando o contexto brasileiro, tomaremos como formador o profissional responsável pelo desenvolvimento das funções pedagógico-formativas no contexto escolar junto aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo eles: diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, supervisor de ensino, etc. É importante destacar que, em nosso país, nem sempre esse profissional recebe formação específica para ser/tornar-se formador.

Desenvolvimento profissional: é um processo cujo caráter evolutivo e contínuo está relacionado à concepção do professor como profissional do ensino, superando a justaposição entre formação inicial e contínua dos professores. A concepção de desenvolvimento profissional pressupõe a inserção do professor em uma organização, um contexto de atuação profissional.

A partir dos conceitos definidos deu-se início a fase seguinte de definição dos objetivos e das estratégias mais adequadas ao modelo formativo que seria implementado. Esse processo foi permeado por inquirições em relação aos perfis dos formadores e das respectivas realidades escolares. Desse modo, optou-se por um modelo formativo mais fechado do que o Programa de Mentoria e o Curso Casos de Ensino, isto é, com datas pré-definidas para iniciar e para terminar, tendo

em vista limitações dos recursos disponíveis. Os objetivos da intervenção foram os seguintes:

a) Objetivos Gerais:

Promover e investigar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional possibilitando que formadores de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental:

- Explicitem conhecimentos profissionais que estão na base de sua atuação na comunidade escolar;

- Explicitem processos pelos quais tais conhecimentos são construídos, organizados e mobilizados por eles de modo que os professores de sua escola compreendam os conteúdos/temas que desenvolvem nas ações formativas;

- Ampliem o rol de conhecimentos profissionais que possam estar na base de sua atuação junto a sua comunidade escolar;

- Desenvolvam e explicitem processos de reflexão diante de situações escolares específicas (complexas e/ou dilemáticas) e contextualizadas, a partir e diante dos conhecimentos que possuem e das situações em que se encontram quando atuam na escola.

b) Objetivos específicos:

- Construir e fortalecer com o grupo a identidade profissional de formador de professores;

- Construir e analisar estratégias formativas voltadas para o desenvolvimento profissional de formadores;

- Contribuir para o desenvolvimento de processos reflexivos, estimulando constantemente ações/atividades de auto-avaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho formativo na escola;

- Estimular a autonomia dos formadores no exercício da sua ação formativa junto aos professores e demais membros da comunidade escolar;

- Incentivar a elaboração e o uso de estratégias formativas que permitam ao formador diagnosticar e suprir as necessidades relacionadas a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental;

- Colaborar para a ampliação da base de conhecimentos de modo que o formador seja capaz distinguir diferentes fases da carreira docente e atuar de forma específica com os profissionais da escola nas respectivas fases;

- Estimular o trabalho em parceria - entre formador e professores da escola - para identificar, analisar, intervir e superar as necessidades educacionais dos alunos de modo a criar um ambiente colaborativo e inclusivo;

- Favorecer a formação de um usuário crítico de recursos tecnológicos e da internet;

- Incentivar a construção de uma comunidade de aprendizagem profissional virtual.

A seleção e a definição das ferramentas foi o passo seguinte. Para isso pautou-se nas experiências citadas buscando o que cada uma delas oferecia para proporcionar maior interação entre os participantes e favorecer o desenvolvimento profissional dos mesmos. Assim definiu-se que as interações se dariam essencialmente via fóruns de discussão e mensagens particulares direcionadas as coordenadoras. Além disso, elaborou-se atividades que foram desenvolvidas individualmente por cada formador, tendo em vista a necessidade de conhecer as concepções, crenças e dilemas vivenciados por cada um, bem como para saber mais detalhes sobre seus contextos de atuação.

O ambiente virtual de acesso ao programa assumiu então o seguinte formato, o qual se observa na Figura 2:



Figura 2 – Acesso ao ambiente do Programa Formação de Formadores

A última etapa antes do início do programa referiu-se a testagem de todas as seções de modo a deixá-las funcionando adequadamente, acessíveis e de fácil navegação para atender a usuários menos experientes. Assim para cada seção elaborou-se um parágrafo explicativo sobre como aquele espaço seria utilizado.

2.2.2 O ambiente virtual

O ambiente virtual do programa foi elaborado com o intuito de promover diversas formas de interações tanto com as pesquisadoras quanto dos participantes entre si. Para isso, optou-se e planejou-se diferentes espaços, visando atender a objetivos diversos. Os links no ambiente do programa Formação de Formadores eram seções, sendo que cada uma delas possuía uma função específica especialmente elaborada para o programa.

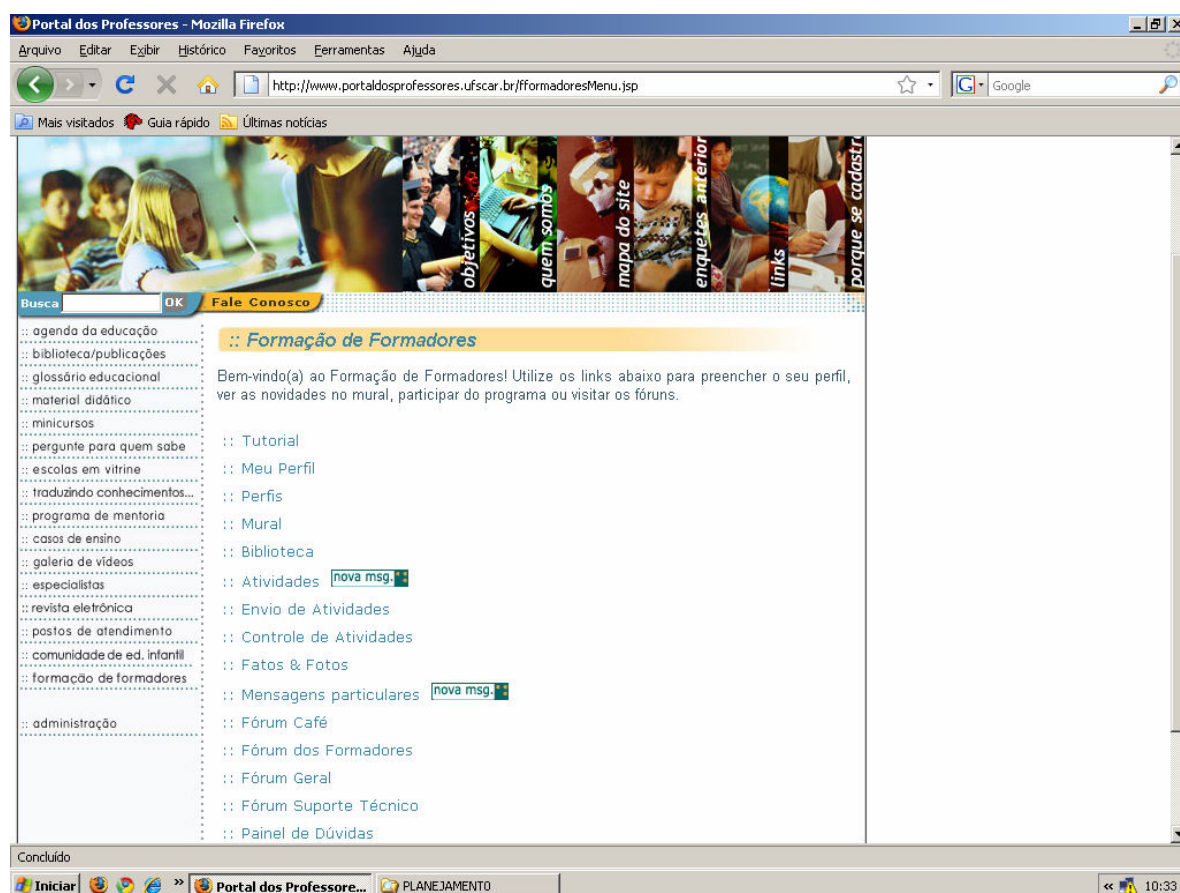


Figura 3 – Ambiente do Programa Formação de Formadores

Para auxiliar os participantes a navegar com tranquilidade pelo ambiente virtual de aprendizagem elaborou-se um tutorial, disponibilizado logo na primeira seção do ambiente.

Meu perfil: Espaço em que cada participante do programa deveria escrever uma breve apresentação com informações pessoais (idade, estado civil, filhos, cidade em que reside, formação acadêmica, trajetória profissional, etc) para o grupo e também inserir uma fotografia.

Perfis: Nesta seção o participante tem acesso aos perfis dos outros formadores e também das coordenadoras.

Mural: Espaço para disponibilizar recados da coordenação do programa.

Biblioteca: Espaço em que foram disponibilizados todos os materiais (textos, web e vídeo conferências, entre outros) que subsidiaram o trabalho ao longo do programa e que deveriam ser salvos no computador ou impressos.

Atividades: Espaço onde foram disponibilizadas, para acesso dos participantes, todas as atividades a serem realizadas e enviadas posteriormente.

Envio de atividades: Espaço destinado exclusivamente ao envio de atividades dos participantes para as coordenadoras do programa.

Controle de atividades: neste espaço ficaram arquivadas todas as atividades enviadas. Espaço em que as coordenadoras do programa registraram as atividades enviadas pelas participantes e, estes por sua vez, poderiam acompanhar seu desempenho ao longo do processo de formação.

| Participantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|---|
| Ana | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | □ | ✓ | ✓ | □ | □ | □ | ✓ |
| Bianca | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Carla | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | □ | □ | □ | ✓ |
| Fernanda | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | □ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Silvia | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | □ | ✓ | □ | □ | □ | ✓ | □ |

Figura 4 – Imagem da ferramenta Controle de atividades

Fatos e fotos: Espaço para socializar experiências realizadas com possibilidade de disponibilização de fotos. Por exemplo, experiências bem sucedidas desenvolvidas na sala de aula ou na escola com o grupo de professores, participação em eventos etc.

Mensagens particulares (e-mail interno): Espaço criado especialmente para o diálogo individual e reservado, quando necessário, dos participantes para com as coordenadoras do programa e vice-versa.

Fórum café: Espaço aonde os participantes poderiam discutir temas diversos não relacionados às atividades do programa. Espaço de convivência, onde as pessoas poderiam se conhecer melhor, trocar idéias sobre assuntos variados (cinema, música, eventos etc) e se distrair.

Fórum dos formadores: Espaço onde foram discutidas, com cada subgrupo de formadores, temáticas relacionadas ao conteúdo de cada Unidade do

programa. O fórum foi organizado por temas que poderiam ser criados pelas coordenadoras e, também, pelos participantes a qualquer tempo.

Fórum geral: Espaço onde foram realizadas as discussões com todos os participantes e coordenadoras do programa ao final de cada unidade de trabalho.

Fórum de suporte técnico: Espaço para o qual deveriam ser enviadas dúvidas relativas a problemas técnicos e operacionais no ambiente do programa (dificuldade para acessar atividades, para enviar mensagens, para acessar os diversos links, para enviar atividades, etc).

Painel de dúvidas: Espaço aonde os participantes poderiam colocar suas dúvidas sobre assuntos diversos relacionados a escola, para coletivamente (coordenadoras e participantes) encontrar respostas ao longo do programa.

2.2.3 A sistematização dos conteúdos

No momento de definição dos conteúdos e estratégias que seriam adotados pelo programa contou-se também com a experiência em ensino a distância das mentoras do Programa de Mentoria. Com isso, elaborou-se a primeira versão do planejamento, que sofreu algumas alterações ao longo do tempo. De acordo com os conteúdos definidos o programa foi dividido em dois módulos de 40 horas cada:

Módulo I

1. Conhecendo o grupo de formadores
2. Identidade e papel do formador
3. Aprendizagem da docência
4. Base de conhecimento

Módulo II

1. Trabalho coletivo
2. Inclusão e diversidade na escola

No Módulo I trabalhou-se uma formação geral contemplando as trajetórias profissionais, os contextos de atuação, ser formador, papéis/funções do

formador, aprendizagem da docência, professor iniciante e experiente, processo de raciocínio pedagógico e base de conhecimento para o exercício da função junto aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. No Módulo II foi proposta a elaboração, implementação e avaliação de experiências de ensino-aprendizagem nas duas unidades, sendo que em cada uma delas, a EEA deveria se referir ao tema da unidade em questão. Além disso, em cada unidade foram abordadas problemáticas específicas, que vieram à tona em processo.

2.2.4 A seleção dos participantes

Para efetuar-se a seleção dos participantes do programa procedeu-se a divulgação do mesmo no Portal dos Professores, e também por meio de e-mails aos responsáveis por órgãos da administração municipal e estadual de educação. O período de divulgação teve início em novembro de 2007 estendendo-se até janeiro de 2008, quando abrimos para efetivarem as inscrições. Tendo em vista a grande procura por informações elaborou-se uma ficha de pré-inscrição²⁸ (Apêndice A) para conhecimento prévio do perfil dos interessados. Para isso era necessário que o interessado se cadastrasse no Portal dos Professores, o que facilitou o envio de mensagens para e-mails pessoais e ainda o contato telefônico.

A inscrição se deu no período posterior, de 14/01/08 a 01/02/08 e uma parte²⁹ dos interessados confirmou sua inscrição. Nesse momento cada participante deveria preencher uma nova ficha (Apêndice B) e um questionário (Apêndice C). Feito isso, o formador deveria aguardar comunicado da administração, via e-mail, sobre sua aceitação. Uma vez aceito, era preciso acessar o link “Formação de Formadores”, com usuário e sua senha, salvar os documentos indicados como o Autorização (Apêndice D), Consentimento informado (Apêndice E) e Termo de compromisso (Apêndice F) assiná-los e encaminhá-los via correio, garantindo assim sua vaga.

²⁸ Foram efetuadas 176 pré-inscrições durante o período de 05/12/07 até 13/01/08.

²⁹ Dos 176 interessados (pré-inscritos), destes 102 confirmaram a inscrição, sendo a maioria das redes municipal e estadual do estado de São Paulo.

Tinham-se inicialmente vinte e cinco vagas, o que obrigou a adotar critérios de seleção de acordo com o perfil esperado/desejado. Desse modo, adotaram-se os seguintes critérios:

- 1) Ser formador (supervisor de ensino, diretor de escola, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico, assistente de direção, orientador educacional, orientador pedagógico);
- 2) Estar em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental;
- 3) Ter respondido a todas as questões (ficha e questionário);
- 4) Não ter participado de outros programas/cursos oferecidos pelo portal, especialmente do Programa de Mentoria e do Curso dos Casos de Ensino;
- 5) Não ser formador de formadores em ONGs, instituições privadas ou órgãos do governo;

Esses critérios foram seguidos na ordem acima. A análise foi realizada com base nas informações contidas na ficha e no questionário de inscrição.

Num primeiro momento identificou-se um grande número de professores, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio que se inscreveram, o que surpreendeu haja vista as informações veiculadas no site quanto ao perfil esperado para os participantes.

Obteve-se um total de 172 inscritos, sendo que destes 96 enviaram a ficha e o questionário preenchidos. Com isso, procedeu-se então a primeira eliminação, excluindo aqueles que não atendiam ao primeiro item anterior. Restaram sessenta e dois inscritos. Em seguida continuou a seleção de acordo com os outros critérios.

Considerando-se que o perfil dos inscritos era bastante singular, pois era composto em sua maioria por coordenadores pedagógicos, e tendo em vista a possibilidade de ocorrer evasão ao longo do tempo optou-se por aceitar um número maior de participantes do que as vinte e cinco vagas que se havia definido. Com isso foram selecionados 33 formadores e criou-se uma lista de espera com mais seis nomes, abarcando assim todos os que atendiam aos requisitos acima indicados.

Em seguida encaminhou-se e-mail de notificação e solicitação dos documentos. Dois selecionados não estavam atuando como formador no momento, então se chamou dois da lista de espera. Em seguida iniciou-se com 27 participantes, tendo em vista que um estava na educação especial, dois não

enviaram os documentos solicitados e três desistiram. Formou-se então quatro grupos.

2.2.5 Perfil dos formadores participantes do programa

O conjunto das formadoras selecionadas³⁰, como se pode observar na Tabela 1, é composto por: quatorze coordenadores pedagógicos, seis diretores de escola, um supervisor de ensino, um assistente educacional pedagógico, um assistente de direção, um orientador educacional, um orientador pedagógico, um vice-diretor e um gestor comunitário.

Tabela 1 – Função assumida pelas formadoras.

| Função | Frequência | Percentual |
|------------------------|-------------------|-------------------|
| Coordenador | 14 | 51,9 |
| Diretor | 6 | 22,2 |
| Vice-Diretor | 1 | 3,7 |
| Assistente de Direção | 1 | 3,7 |
| Supervisor | 1 | 3,7 |
| Ass. Educ. Pedagógico | 1 | 3,7 |
| Orientador Educacional | 1 | 3,7 |
| Orientador Pedagógico | 1 | 3,7 |
| Gestor Comunitário | 1 | 3,7 |
| Total | 27 | 100,0 |

Pretendia-se formar grupos heterogêneos, por isso as formadoras foram distribuídas considerando a função, bem como o tempo de serviço e o tempo como formador. Assim, colocaram-se em cada grupo pessoas com cargos diferentes e em fases das carreiras também diversas, para motivar questionamentos e promover maior discussão nos grupos.

Dessa forma arranjaram-se as formadoras em quatro grupos para facilitar o acompanhamento, sendo três com sete participantes e um com seis.

Os grupos foram assim compostos de acordo com os critérios mencionados:

³⁰ Neste momento optou-se pela apresentação do todo o grupo selecionado tendo em vista que estas informações poderão ser úteis para elaboração de outros programas formativos.

- Primeiro grupo (G1): um orientador educacional, dois diretores, um vice-diretor e dois coordenadores pedagógicos. É interessante observar que todos deste grupo possuem ampla experiência de atuação como professores no ensino fundamental e quando se observa o tempo como formador, são, em sua maioria, iniciantes.

- Segundo grupo (G2): um assistente educacional pedagógico, dois diretores e quatro coordenadores pedagógicos. Este grupo é um pouco mais homogêneo quanto às funções dos participantes.

- Terceiro grupo (G3): um supervisor de ensino, um orientador pedagógico, um diretor e quatro coordenadores pedagógicos. Neste grupo apenas um dos formadores possui pouca experiência como professor no ensino fundamental.

- Quarto grupo (G4): um assistente de direção, um gestor comunitário, um diretor e quatro coordenadores pedagógicos. Apenas dois formadores possuem pouca experiência como professor no ensino fundamental.

No Quadro 3 observa-se a função das formadoras, os respectivos tempos de atuação como professoras no ensino fundamental, bem como o tempo como formadoras neste mesmo nível.

No referido Quadro, optou-se por indicar a distribuição das formadoras que concluíram o programa (F1 a F16) e em seguida (F17 a F27) aquelas que não finalizaram o mesmo.

Quadro 3 – Formadores, função, tempos no ensino fundamental e tempo como formador.

| Formador | Função | Tempo no Ensino Fundamental | Tempo como Formador |
|-----------------|---------------------|------------------------------------|----------------------------|
| F1 | Coordenador | 10 anos | 3 anos |
| F2 | Orient. Educacional | 21 anos, 8 m | 3 anos, 11 m |
| F3 | Coordenador | 6 anos | 7 meses |
| F4 | Coordenador | 15 anos | 8 anos, 6 m |
| F5 | Orient. Pedagógico | 3 anos, 8 m | 1 mês |
| F6 | Diretor | 12 anos | 2 anos, 1 m |
| F7 | Coordenador | 24 anos | 12 anos |
| F8 | Ass. de Direção | 5 anos | 1 ano |
| F9 | Diretor | 2 anos | NR |
| F10 | Coordenador | 5 anos | 10 meses |
| F11 | Coordenador | 10 anos | 5 anos |
| F12 | Diretor | 17 anos | 5 anos |
| F13 | Coordenador | 1 ano | 4 anos |

| | | | |
|------------|--------------------|--------------|--------------|
| F14 | Gestor Comunitário | 9 anos | 3 meses |
| F15 | Ass. Educ. Pedag. | 12 anos | 3 anos, 8 m |
| F16 | Coordenador | 10 anos | 1 ano, 6 m |
| F17 | Coordenador | 17anos, 11 m | 1 ano, 1 mês |
| F18 | Coordenador | 10 anos | 8 anos, 2 m |
| F19 | Supervisor | 14 anos | 4 anos |
| F20 | Coordenador | 8 anos | 6 anos |
| F21 | Diretor | 23 anos | 7 anos |
| F22 | Vice-diretor | 9 anos | 5 anos |
| F23 | Diretor | 12 anos | 1 ano |
| F24 | Coordenador | 9 anos | 13 anos |
| F25 | Coordenador | 8 anos | 6 anos, 6 m |
| F26 | Coordenador | 21 anos, 2 m | 7 anos |
| F27 | Diretor | NR | 11 anos, 2 m |

NR – Não Respondeu

Na Tabela 2, apresentam-se os participantes do Programa distribuídas de acordo com sua faixa etária, sendo que a maioria (51,9 %) está entre 31 e 40 anos de idade. Apenas 11,1 % possui entre 20 e 30 anos, enquanto 37,0 % se encontra em faixa etária superior aos 41 anos.

Também é importante mencionar que os participantes do Programa são em sua maioria do sexo feminino (92,6 %). Outro dado que chamou a atenção é quanto a origem destes, preponderantemente oriundos do Estado de São Paulo (85,2 %).

Tabela 2 – Faixa etária das formadoras.

| Idade | Frequência | Percentual |
|--------------|-------------------|-------------------|
| 20 a 30 anos | 3 | 11,1 |
| 31 a 40 anos | 14 | 51,9 |
| 41 a 50 anos | 9 | 33,3 |
| 51 a 60 anos | 1 | 3,7 |
| Total | 27 | 100% |

O Quadro 4 revela informações profissionais dos formadores selecionados. É possível perceber que a maioria dos formadores que iniciaram o Programa possui formação no ensino superior em Pedagogia, sendo que muitos possuem também a formação em nível médio de magistério.

Quadro 4 – Formação e informações profissionais das participantes.

| Formador | Formação | Formação complementar | Carga horária semanal | Rede de ensino |
|----------|--------------------------------|--|-----------------------|---------------------|
| F1 | Pedagogia* | Especialização em psicopedagogia; Mestrado em Educação | 40 horas | Municipal |
| F2 | Pedagogia* | Especialização em Gestão do trabalho pedagógico | 40 horas | Estadual Municipal |
| F3 | Pedagogia* | Curso técnico em administração | 30 horas | Municipal |
| F4 | Pedagogia* | Especialização em psicopedagogia | 40 horas 09 horas | Municipal Privada |
| F5 | Pedagogia* | Especialização em alfabetização; Mestrado em Educação | 35 horas | Municipal |
| F6 | Pedagogia* | Especialização em Administração e Supervisão Escolar; e em Gestão Escolar | 40 horas | Municipal |
| F7 | Pedagogia* | Especialização em: -“O Processo Ensino-Aprendizagem: Uma fundamentação Filosófico-Antropológica e Técnico-Pedagógica”. - Construtivismo e Educação - Melhoramento da Qualidade da Educação da Educação Básica | 40 horas | Municipal |
| F8 | Pedagogia* | - | 40 horas | Municipal |
| F9 | Pedagogia* | - | 40 horas | Municipal |
| F10 | Letras* | - | 30 horas | Municipal |
| F11 | Psicologia | Especialização em Formação docente | 40 horas 20 horas | Estadual Municipal |
| F12 | Pedagogia* | - | 40 horas | Municipal |
| F13 | Pedagogia* | Esp. MBA – Gestão Educacional; Design Instrucional para EaD Virtual | 40 horas | Municipal |
| F14 | Pedagogia* | - | 40 horas | Municipal |
| F15 | Pedagogia | Especialização em educação infantil | 40 horas | Municipal |
| F16 | Pedagogia* | Especialização em: - Metodologia do ensino fundamental - Formação docente para o ensino fundamental - Gestão escolar | 40 horas 20 horas | Estadual Municipal |
| F17 | Pedagogia* | Especialização em psicopedagogia | 40 horas | Municipal |
| F18 | Estudos Sociais, Pedagogia* | Especialização em psicopedagogia, e em Educação escolar e formação pedagógica | 40 horas 25 horas | Municipal Privada |
| F19 | Ciências Biológicas, Pedagogia | PROEJA – Programa de Formação de Professores para o Ensino Técnico Na Educação de Jovens e Adultos | 40 horas | Municipal |
| F20 | Pedagogia Letras | Especialização em Formação do Educador; Mestrado em Letras | 40 horas 10 horas | Municipal** Privada |
| F21 | Pedagogia* | Especialização em psicopedagogia | 40 horas | Municipal |
| F22 | Pedagogia | Especialização em psicopedagogia | 40 horas | Municipal |
| F23 | Pedagogia Letras | - | 16 horas 40 horas | Estadual Municipal |
| F24 | Pedagogia* | Especialização em docência do ensino superior | 40 horas | Privada |
| F25 | Pedagogia | Mestrado em educação | 40 horas | Municipal |
| F26 | Pedagogia Física | - | 40 horas | Municipal |
| F27 | Pedagogia | - | 40 horas | Municipal |

* cursou magistério em nível médio. **Trabalha em duas escolas municipais.

Observa-se ainda que dentre os participantes cinco possuem duas graduações, sendo em todos esses casos, uma delas em Pedagogia. Apenas oito não indicaram formação em curso complementar e dentre as indicadas prevalece a opção por Especialização em Psicopedagogia, realizada por seis participantes.

Até aqui foram destacadas características do grupo que iniciou o programa. Contudo, dos vinte e sete participantes, dezesseis concluíram as atividades e por este motivo fizeram parte do grupo de sujeitos analisados nesta pesquisa e apresentados a seguir.

2.2.6 Os sujeitos da pesquisa por eles próprios³¹

Como já mencionado anteriormente, as formadoras foram, inicialmente, distribuídas em grupos com o intuito de favorecer e estimular a proximidade entre elas, assim como fomentar discussões de interesse do subgrupo.

A seguir as formadoras, que fizeram parte deste estudo, apresentam-se. Destaca-se que as apresentações foram inseridas na seção “Perfil” do programa e apenas seus nomes e de seus familiares e instituições em que atuam foram substituídos para preservar suas identidades e mantê-las no anonimato. Assim, tem-se:

Eu sou F1, tenho 32 anos, sou casada, não tenho filhos. Sou pedagoga e curso a pós-graduação (doutorado). Sou professora aproximadamente há 10 anos. Minha trajetória profissional se inicia na rede Estadual como professora em caráter temporário. Em 2000 me efetivo na rede Municipal como professora de 1º ano ao 5º ano e durante os anos de 2002 a 2004 fui voluntária do Programa Brasil Alfabetizado e MOVA. Atualmente, trabalho na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, como Chefe de Divisão do Ensino Fundamental, onde desenvolvo atividades administrativas e pedagógicas. Além disso, presto assessoria a Secretaria de Educação do Estado do Paraná na área de Educação de Jovens e Adultos.

³¹ Nas apresentações que seguem foram retiradas referências a pessoas e instituições para preservar a identidade das participantes.

Sou F2, casada há vinte e oito anos. Ingressei como professora efetiva no cargo de PEB-I estadual (primeira à quarta série) e municipal (educação infantil), no ano de 1990. Mas já atuava na rede Municipal e Estadual desde o ano de 1986 como professora substituta. Sou pedagoga, formada em 2003 e estou cursando pós-graduação Lato Sensu na Modalidade a Distância. Especialização: Gestão do Trabalho Pedagógico. Atualmente ocupo o cargo de Orientadora Educacional pela Secretária de Educação e Cultura do meu município, e sendo responsável por um conjunto de ações educativas junto às escolas do ensino fundamental ciclo I (1º ao 5º ano).

Sou F3, tenho 29 anos e moro com meus queridos pais. Depois que terminei o colegial fiz o curso de Técnico em Administração; nessa época trabalhava em uma escola de informática, onde exercia a função de Auxiliar Administrativo. Assim que terminei este curso decidi fazer magistério; nessa ocasião não trabalhava mais na escola de informática, então aproveitei para ministrar aulas particulares a algumas crianças de 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental, as quais apresentavam dificuldades de aprendizagem e ainda não estavam alfabetizadas. Quando conclui o magistério passei em um concurso público no município, onde lecionei durante quatro anos – aprendi muito! Durante este período cursei Pedagogia. Em 2006 efetivei em outro município. Desde junho de 2007 exerço a função de Coordenadora Pedagógica, juntamente com mais quatro coordenadoras. Fazemos parte de um projeto de Apoio e Valorização Docente implementado no ano passado (2007) pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Projeto este que, a meu ver, tem contribuído muito para uma melhora significativa tanto no ensino quanto na aprendizagem dos educandos.

Olá, me chamo F4, faço 47 anos neste mês de março. Cursei a Pedagogia, fiz Complementação na área de Português, Pós em Psicopedagogia. Exerci o cargo de coordenação de Curso - Magistério, Direção e atualmente minha prática é na Coordenação da Escola Municipal e Tutora de EAD-Pedagogia.

Boa noite a todos. Sou F5. Tenho 30 anos e sou solteira. Sou pedagoga, especialista em Alfabetização e mestre em Educação, na área de Alfabetização e Linguagens. Sou professora da rede municipal desde 1998, já tendo atuado com diferentes idades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Este ano de 2008, iniciei o trabalho como Orientadora Pedagógica em uma escola municipal, função gratificada atribuída por meio de processo seletivo. Apenas a participação no processo seletivo, que envolveu a apresentação de um projeto a ser votado pelo Conselho de Escola, já foi de uma experiência riquíssima; mais ainda iniciar o trabalho agora no início do ano, o que representa uma conquista para o município, que pela primeira vez tem uma coordenadora em cada escola, além de uma responsabilidade muito grande para mim, que estou entre as primeiras a assumir a função. Essa semana, tenho ainda, mais uma conquista a comemorar: fui aprovada em um Concurso para Professor Substituto, onde irei ministrar duas disciplinas: uma delas sobre Pesquisa Educacional e outra sobre Formação de Professores. Diante de tudo o que estou vivendo profissionalmente neste momento, esse Curso vem a somar experiências. Espero aprender muito e também contribuir com o grupo, nas discussões propostas.

Meu nome é F6. Sou professora, graduada em Pedagogia, e fiz algumas pós em educação nos últimos anos. Atuo na educação há 22 anos, e desses 12 como Diretora de Escola. Acredito que essa nova oportunidade de aprender aprimorando ainda mais meus conhecimentos será uma experiência importante e enriquecedora. Já fiz curso a distância, e sei o quanto este pode contribuir com nossa prática diária. Estou muito ansiosa e espero compartilhar novas situações do nosso dia-a-dia.

F7 Tenho 51 anos, casada, três filhos. Sou formada em pedagogia, com especializações em: "O Processo Ensino e Aprendizagem", "Construtivismo e Educação" e "Melhoramento da Qualidade da Educação Básica". Exerço a função de coordenadora pedagógica em uma escola de ensino fundamental. Sempre gostei da minha profissão, apesar das dificuldades. Educador, para mim, é abrir-se ao outro, trans (formar-se) e trans (formar). É preocupar-se não só com a aprendizagem de conteúdos, mas, sobretudo com o ser humano presente neste processo, é contribuir para que a sabedoria da vida seja apreciada em sua plenitude, é

acompanhar ao mesmo tempo em que se é companheiro. Parece que isso é utópico, mas não há problema nisso, afinal a utopia move o desejo de caminhar, de olhar além do muro e observar as diferentes perspectivas no horizonte.

Olá, meu nome é F8, tenho 32 anos, não sou casada e tenho um filho de 10 anos. Sou formada em Pedagogia e apaixonada pela alfabetização. No momento atuo como assessora de direção em uma escola municipal. Sinto uma necessidade muito grande de aprender, de buscar respostas para a diversidade de problemas que tenho me confrontado nessa função. Quero que saibam que estou muito feliz por estar neste curso e que todos vocês podem contar comigo!

Meu nome é F9. Tenho 46 anos, sou casado, tenho quatro filhos. A caçula tem 15 anos. O mais velho 20. Todos estão estudando. Atualmente sou Diretor numa escola de ensino fundamental da Prefeitura de São Paulo. Sou Pedagogo e estou no magistério desde 1987. Comecei como professor de jovens e adultos. Foi ai o meu despertar para a educação. A partir daí fui trabalhando em todas as frentes: Creche, emei, emef, direção, supervisão, orientação pedagógica, ensino profissionalizante... Enfim, posso dizer que tenho uma certa experiência. É um prazer poder participar deste curso.

Meu nome é F10, tenho 31 anos, sou casada e tenho um filhinho muito fofo, que está com um ano e oito meses. Me formei no magistério em 1995, comecei a dar aulas em escolas particulares e substituir no Estado em 1996 (estas substituições foram por um ano), depois trabalhei na rede municipal e finalmente na rede municipal (como professora do ensino fundamental), onde estou atualmente como coordenadora de série. Fiz o magistério e depois cursei Letras. Espero aprender muito, pois o desafio de ser coordenadora, sem ter feito o curso de Pedagogia, às vezes me preocupa. Estou gostando muito da experiência de ser coordenadora neste projeto, iniciado no ano passado, pois nosso trabalho é pedagógico realmente e não administrativo.

Eu sou F11, tenho 46 anos, sou casada, tenho dois filhos, sou Licenciada em Psicologia. Sou professora da rede estadual e municipal, atualmente estou coordenadora pedagógica.

F12. Tenho 50 anos, casada, três filhos, tenho formação no antigo Colegial, Magistério e fiz Pedagogia. Comecei minha vida acadêmica como estagiária das séries iniciais e, reforço de matemática de 5ª a 8ª séries do mesmo colégio. Logo assumi uma sala de 4ª série, fiz o concurso da Prefeitura do meu Município e ingressei na rede pública, como professora. Fui convidada a ser Coordenadora Pedagógica e depois Diretora, da qual permaneço até hoje.

Oi pessoal, sou F13, tenho trinta anos; casada e mãe de dois filhos (13 anos) e (9 anos). Sou pedagoga, pós-graduada em MBA - Gestão educacional e atualmente faço especialização em Designer Instrucional para EaD Virtual. Atuo como coordenadora de educação extra-escolar no meu município e acredito no poder transformador da educação. "Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta buscando ser não apenas objeto mas sujeito também da própria história." (Paulo Freire)

Meu nome é F14 e tenho 38 anos. O primeiro ano do ensino fundamental foi feito em uma escola localizada no centro da cidade, com uma construção imponente que em um primeiro momento me assustou e a única saída foi chorar durante alguns dias. Quando fui para quarta série, mudei para zona rural e tive uma professora extremamente dedicada. Não media esforços para alcançar seus objetivos. Bastante brava, porém transformava aqueles momentos de aula em pura educação de qualidade. Na maioria das vezes, levava equipamentos tecnológicos como projetor de slides, que só pudemos ter acesso a eles graças à dedicação dessa excelente professora. Como nessa escola o ensino oferecido era apenas o fundamental e minhas irmãs já estavam por terminar a oitava série tivemos que retornar para a zona urbana onde morávamos anteriormente. Em 1985 ingressei no ensino médio, em outra escola. (A que eu estudava até o momento, só oferecia ensino fundamental). Ingressei direto no segundo ano de magistério, pois o primeiro era básico. Identifiquei-me bastante com o curso e no ano posterior estava fazendo

estágio remunerado naquela escola que eu citei anteriormente. (Onde terminei o ensino fundamental). Pra família era um grande orgulho e pra mim também! Quando estava no quarto ano conheci o meu atual marido e começamos a namorar. Comecei trabalhar como professora ACT em escolas situadas em regiões precárias, com dificuldades sérias de aprendizagem, localizadas em favelas perigosíssimas, mas graças a Deus sempre com muito êxito. Em 1990 prestei um concurso público oferecido pelo estado e consegui passar. Em março de 1991 casamos. Nada do concurso público me chamar e eu comecei dar aula na escola como ACT e assim fiz um grande "Tur" como professora do estado conhecendo várias escolas, realidades distintas e acima de tudo aprendendo muuuuito. Em 1993 fui mãe e como tal me dediquei inteiramente a essa nova condição, abrindo mão do meu papel profissional. Depois de 3 anos afastada e querendo voltar à condição de professora vi que as dificuldades estavam maiores, pois estava muito atrás na pontuação. Em 2001, incentivada por uma amiga prestei um concurso de merendeira da Prefeitura Municipal e passei logo nas primeiras colocações e em 2002 iniciou a minha trajetória como funcionária pública municipal. Graças a essa condição pude participar de um convênio entre a prefeitura e a universidade que garantia faculdade de pedagogia aos funcionários da prefeitura a um custo acessível. Agarrei a essa oportunidade com unhas e dentes. No final de 2002 prestei um concurso para professora do ensino fundamental e outro para educação infantil e ser classificada nos dois foi à premiação por um período de extrema dedicação aos estudos. Em 2006 terminei a faculdade e ingressei como professora. Trabalhei dois anos nesta escola e fui convidada a mandar um currículo para uma seleção que haveria de 6 professores para o cargo de Gestor Comunitário. No começo me assustou um pouco lidar diretamente com a comunidade, mas hoje totalmente envolvida com o projeto sei que estou na função certa!! Esses 6 gestores foram divididos em regiões diferentes da cidade. Dentro do projeto de gestor estamos elaborando "sub-projetos" como: diminuição da evasão escolar, projeto de reforço escolar em locais alternativos contando com oficinas culturais paralelas ao reforço e outros projetos que com certeza terei oportunidades de relatar. Diante de tão novo desafio, pude ainda ter a satisfação de ser selecionada para participar do curso "formação de formadores" pois principalmente no que diz respeito ao projeto de reforço escolar, a minha atuação como formadora será muito efetiva visto que trabalharemos com

estagiários do curso de pedagogia. Antes de terminar gostaria de relatar minha satisfação quando soube que juntamente comigo algumas colegas da escola onde atuo também foram contempladas com o curso o que com certeza será para nós um grande diferencial, efetivando e articulando as ações.

Sou F15, tenho 37 anos, trabalho como Assistente Educacional Pedagógica em uma escola municipal há 4 anos. Antes de prestar concurso para este cargo lecionava na 1a. série também em uma escola Municipal. Sempre gostei muito de alfabetização, apesar de muito trabalho é compensador ensinar os alunos a descobrirem o mundo que existe por trás das letras. Sou casada há oito anos e ainda não tenho filhos, quem sabe este ano!!!! Estou muito ansiosa com este curso, acredito que ele vai me ajudar a desenvolver melhor meu trabalho na escola.

Sou F16, sou solteira, não tenho filhos, moro no estado do Ceará, professora, atualmente estou coordenadora pedagógica, trabalho com o curso de formação de professores na modalidade normal. Sou graduada em Pedagogia, habilitada em Administração, Pós graduada em metodologia do ensino, formação de professores e gestão escolar. Já lecionei no ensino fundamental (4ª série), 5ª a 8ª e também no Ensino Médio. Estou muito entusiasmada com este curso, acredito que ele me dará suporte para trabalhar com professores e alunos do curso com o qual trabalho.

2.2.7 O desenvolvimento do programa

O Programa Formação de Formadores foi desenvolvido totalmente a distância, via internet, na home Page do Portal dos Professores da UFSCar. A seguir, de modo bem geral, um esboço do cronograma em seu formato inicial, previsto para o período de março a julho de 2008.

Quadro 5 – Planejamento resumido do Programa Formação de Formadores.

| Horas/semanas | | PERÍODOS/ ATIVIDADES |
|---------------|---------------------|---|
| Módulo I | 40h (10 semanas) | 04/03/2008 a 13/05/2008 - Formação geral: discussões individuais e coletivas sobre o papel do formador, aprendizagem da docência e base de conhecimento para o exercício da função/cargo. - Elaboração de estratégias para identificação de necessidades/problemas (coletivas e/ou individuais) junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. |
| | | 14/05/2008 a 18/06/2008 Tema: Trabalho Coletivo e Comunidade de aprendizagem Elaboração, implementação e avaliação de uma experiência de ensino-aprendizagem. |
| Módulo II | 20h (5 semanas) | 19/06/2008 a 22/07/2008 Tema: Inclusão e diversidade na escola Elaboração, implementação e avaliação de uma experiência de ensino-aprendizagem. |
| | 20h (5 semanas) | 23/07/2008 a 30/07/2008 AVALIAÇÃO |

O Quadro 5 indica a previsão inicial para o desenvolvimento da intervenção. Evidentemente que alterações ocorreram, principalmente em função do tempo necessário para as devolutivas das coordenadoras tendo em vista alguns atrasos no envio das atividades e outros imprevistos.

O planejamento inicial detalhado (Apêndices G e H) foi sendo alterado de acordo com alguns fatores que influenciaram diretamente o andamento do mesmo: desenvolvimento das atividades, ritmo, interesses, necessidades, período letivo, entre outros. Ao final tinha uma configuração diferente da inicial, que pode ser observada pela cronologia das atividades (Apêndice I) que foram desenvolvidas durante os meses de intervenção.

Para o desenvolvimento do programa, selecionamos algumas estratégias que poderiam ser utilizadas para facilitar as interações entre os participantes e ainda favorecer a construção de aprendizagens. As estratégias de ensino adotadas durante o programa foram principalmente:

- Narrativas de diferentes naturezas sobre a escola e os professores com os quais atua;

- Mapeamento e caracterização das dificuldades indicadas pelos formadores e também por seus professores;
- Análise do contexto de trabalho;
- Estudos teóricos sobre as dificuldades/necessidades específicas;
- Discussões coletivas via fóruns;
- Análise de casos de ensino;
- Questionamentos que levem o formador à reflexão e à construção de possíveis respostas à suas dificuldades;
- Desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem (EEA);
- Registros reflexivos;
- Indicação de diferentes espaços de conhecimento: cursos, sites educacionais etc;
- Construção de estratégias e materiais de apoio para atuação junto aos professores (planejamento de organização do tempo, por exemplo);
- Avaliações para re-encaminhamento do programa, sempre que necessário.

Além disso, usou-se como estratégia o *feedback* com questionamentos, com o intuito de explorar crenças, concepções, conhecimentos e estimular o processo reflexivo já que, os formadores não obtinham respostas prontas a suas dúvidas e com “novas” indagações gerava-se a necessidade de analisar com maior profundidade a sua própria escrita, “refazendo o caminho” com maior detalhamento.

Assim, algumas estratégias de ensino foram sendo modificadas e adaptadas de acordo com as necessidades formativas evidenciadas pelas formadoras³² e promoveu-se alterações no rol de atividades programadas a ser desenvolvido.

Desenvolver um programa nos moldes que se adotou é algo bastante desafiador, porque exige do pesquisador atenção total e constante, por um lado, em seus objetivos de pesquisa e, por outro, nas necessidades, dilemas, conflitos, dificuldades, expectativas, reflexões, indagações que cada uma das formadoras trazia consigo, buscando compreender a relação destes fatores com suas

³² Optou-se por adotar o gênero feminino da palavra formador tendo em vista que a maioria dos participantes são mulheres.

experiências e conhecimentos, com suas trajetórias pessoais e profissionais que se mesclam nas interações virtuais.

Os processos de intervenção e de pesquisa se entrelaçam e necessitam que o pesquisador desempenhe ao mesmo tempo um duplo papel, de formador e de investigador. Essa tarefa mostrou-se bastante complexa porque a cada atividade, em cada fórum, em cada mensagem era preciso simultaneamente provocar-lhes a questionar e refletir tanto individualmente quanto no grupo. Outro ponto decisivo na condução de um programa formativo a distância é a motivação. Muitas vezes, foi mais desafiador manter as participantes motivadas por um determinado período, diante de contextos escolares conflitantes do que criar motivação para uma nova atividade. Havia um movimento permanente de reflexão para adequação e coerência entre a proposta idealizada e a implementada, entre a teoria e a prática.

A implementação de propostas formativas com essas características exige muito do formador/investigador, que precisa fazer sempre de sua prática uma referência para que o sujeito (formador) fomente-as em seu cotidiano. Para que se pudesse conduzir o formador a refletir mais profundamente sobre algo era essencial motivá-lo, envolvê-lo e instigá-lo, a cada momento, e de formas diferentes, sendo sensível as alterações de seus contextos escolares e familiares e a influência destes em sua aprendizagem. Questionar, refletir, criar, refazer, modificar, adaptar, buscar são pontos chave deste tipo de proposta.

2.2.8 As desistências

Como sabemos um dos grandes “vilões” da educação a distância é, sem dúvida, a evasão. Os motivos que levam as pessoas a desistir de um curso EaD são variados.

No caso do programa, dos 27 formadores que iniciaram, 16 o concluíram, resultando em evasão de 40,7 % dos participantes. Dentre os principais motivos identificados estão: a falta de tempo, o envolvimento com outras atividades,

a incompatibilidade de horários, problemas de saúde, problemas familiares e pessoais.

É interessante conhecer o perfil dos formadores que interromperam o processo formativo. A seguir, uma breve apresentação de acordo com suas próprias palavras:

Sou F17, tenho 37 anos. Sou casada e tenho dois meninos, de 14 anos e de 4, são o meu maior tesouro. [...] Atuo há 18 anos como professora nas séries iniciais e há dois anos sou Coordenadora Pedagógica em uma escola municipal. Fiz pós-graduação em Psicopedagogia e após dois anos em Didática nos diferentes níveis de ensino, recentemente fiz especialização em Necessidades Especiais.

Eu sou F18, tenho 34 anos, não tenho filhos. Sou formada em História e Geografia (antigo curso de Estudos Sociais), Pedagogia, fiz pós Graduação em Educação e também uma Especialização em Psicopedagogia. Iniciei minha carreira no cargo de recreacionista (hoje extinto no município) depois passei por creches (na educação infantil), lecionei em salas de Pré-escola (também na Educação Infantil), passei pelas séries iniciais trabalhando com alfabetização, fui a 1ª diretora de Escola da rede municipal de ensino e há 8 anos estou na coordenação pedagógica do município atuando diretamente com professores que atuam nas séries iniciais. Também atualmente estou atuando como tutora do curso de Pedagogia, com aulas presenciais, onde tenho como objetivo formar professores que acreditem que com a Educação ainda podemos mudar o mundo e construirmos pessoas melhores.

Meu nome é F19 tenho 36 anos sou solteiro, sou formado em Biologia e Pedagogia, atualmente sou Supervisor Escolar atuando na Rede Municipal de São Paulo - SME-SP Diretoria Regional de Educação. [...] Iniciei como professor PEB II na rede Estadual de São Paulo, em 1992 onde atuei até 2004, passando por diversas funções do Magistério dentre elas Professor Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola. Já em 2004 ingressei como Diretor de Escola na Rede Municipal de São Paulo, e ao final do mesmo ano acessei meu cargo de Professor de Ciências para o Cargo que ocupo atualmente de Supervisor Escolar.

Meu nome é F20, sou solteira. Minha formação acadêmica é em Pedagogia, com Pós-graduação em Formação do Educador e Letras com Pós-graduação em Linguagem e Ensino. Dou aulas nos Cursos de Pedagogia e Letras.

Olá, meu nome é F21, tenho 47 anos. Sou professora estadual efetiva, de séries iniciais, onde atuo há 26 anos. Fui aprovada por duas vezes em concurso Estadual para Diretor de Escola. Estou há 8 anos na Direção de uma Escola Municipal. Possuo Pós - Graduação em Psicopedagogia e Especialização em Necessidades Especiais. Sou casada há 29 anos, tenho dois filhos dos quais me orgulho muito. Atualmente curso Inglês e Espanhol, pois além de gostar muito de línguas, possuo vários amigos estrangeiros e estou me preparando para cursar mestrado, sonho antigo...

F22 - Olá, sou casada, 2 filhos com idades de 06 e 04 anos, trabalho em uma unidade municipal, com alunos do 1º ao 9º ano, atuando na vice-direção há 5 anos. Cursei Pedagogia e retornei nos anos seguintes para cursar duas Habilitações Administração Escolar e Supervisão Escolar. Lecionei nos anos iniciais por 04 anos.

Meu nome é F23, tenho 31 anos, sou casada e tenho 2 filhos lindos. Sou formada em Letras e Pedagogia, já estou nessa atividade desde 1994, desde o ano passado estou como vice diretora na Escola Municipal.

F24 - Olá! Tenho 37 anos, casada, tenho uma filha, que está com 3 anos e meio e é a razão da minha vida e a de muita gente em minha família. Sou pedagoga com especialização em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e fiz também Pós Graduação em Docência do Ensino Superior. Fui professora universitária no curso Normal Superior por quatro anos e hoje atuo na coordenação pedagógica de uma escola particular nas funções coordenadora, da série básica à quarta série e orientadora educacional, da série básica à oitava série. Sou uma pessoa de hábitos muito simples e muito dedicada a minha formação e profissão. Desejo que tenhamos um período de muitas trocas, aprendizagens e é claro que façamos a diferença em prol de uma educação de qualidade.

Meu nome é F25, solteira, 36 anos, não tenho filhos. Sou licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação; Sou professora das séries iniciais do Ensino Fundamental (atualmente afastada) na rede municipal de ensino; Desde 2001, estou responsável pela Assessoria de Planejamento Administrativo Educacional - área de Educação das Relações Étnico-Raciais (cargo comissionado) na Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Minha trajetória de estudos na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais, teve início ainda na graduação, como bolsista de Iniciação Científica, passando pelo Aperfeiçoamento de Pesquisa, chegando ao Mestrado.

F26. Sou formada em física, por muitos anos fui professora de ensino fundamental de matemática e depois POIE na Prefeitura de São Paulo. Este ano acessei o cargo de Coordenadora Pedagógica. Trabalho numa escola da periferia de São Paulo. Tenho três filhas (21, 20 e 10 anos) e sou divorciada.

Meu nome é F27, tenho 47 anos, casada e mãe de dois filhos. Curto muito minha família. Minha formação é em Pedagogia, ingressei como professora na rede municipal em 1991, estou como diretora na rede municipal desde 1998.

2.3 Procedimentos para a análise dos dados

O processo de análise de dados é algo desafiante e exige do pesquisador permanente reflexão. Além disso, há necessidade de um movimento de idas e vindas, da literatura aos dados e vice-versa, e ainda períodos de distanciamento destes. Com isso, é possível, especialmente quando se trata de pesquisa intervenção, despir-se do papel de formador, tão forte até então, para “vestir-se” unicamente como pesquisador atento a todas as questões implicadas no estudo.

Durante os oito meses de duração do programa foram produzidos dados diversos, por meio de instrumentos diversificados que podem ser agrupados em três tipos: fichas, narrativas e questionários. Ao final da intervenção a quantidade de dados coletados era enorme.

Inicia-se então uma outra fase: a organização dos mesmos para posterior interpretação e análise. Esta etapa iniciou-se já no começo da intervenção, no arquivamento das atividades desenvolvidas pelos formadores, em pastas e subpastas específicas. Assim também procedeu-se em relação aos fóruns de discussão e outros materiais produzidos.

Com tudo arquivado e devidamente separado por tipo de instrumento utilizado, iniciou-se a fase de análise dos dados, procurando identificar conhecimentos construídos com a participação no programa, diretamente relacionados a educação inclusiva, bem como, as crenças, concepções e necessidades formativas evidenciadas pelos formadores durante esse processo.

Esse processo pautou-se nos seguintes passos:

- Leitura e releitura de todo material produzido;
- Elaboração de uma linha do tempo do que foi desenvolvido;
- Pré análise do material por instrumento utilizado;
- Seleção do material a ser utilizado;
- Identificação de categorias de análise;
- Sitematização dos resultados;
- Apresentação da análise dos dados.

As categorias emergiram dos dados e foram identificadas antes e depois da intervenção.

3 APRENDER E ENSINAR: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA

Neste capítulo apresenta-se a sistematização e análise de parte dos dados coletados durante o período de intervenção e os resultados obtidos que dizem respeito a atuação do formador em diferentes contextos institucionais.

Devido a grande quantidade de informações coletadas considerou-se “pequenas porções” (TANCREDI et. al., 2006, p. 179) das narrativas produzidas. Sendo assim, as análises foram pautadas em dois aspectos: aprendizagens percebidas por meio de narrativas individuais e coletivas e, os diferentes contextos em que as formadoras atuam.

Dessa forma, entende-se que é necessário compreender *o lugar de onde falam*, não só no que se refere ao *quem são* e *o que fazem*, mas também ao *onde atuam*, ou seja, as escolas e demais instituições de ensino.

Conhecer um pouco da trajetória profissional das formadoras é importante na medida em que possibilita compreenderem-se suas crenças, seus conhecimentos e a forma como estes estão presentes em suas narrativas e práticas.

Além disso, o contexto de atuação de um formador, assim como de um professor, tem grande influência sobre o seu desenvolvimento profissional, favorecendo ou dificultando processos de aprendizagem junto aos seus pares e aos alunos.

Assim, este capítulo se organiza em torno, principalmente de: quem são as formadoras, o que fazem, onde atuam e quais os desafios que enfrentam na promoção de atividades formativas no interior das escolas.

3.1 Os formadores e o cotidiano escolar

A literatura vem demonstrando ao longo das últimas décadas a necessidade de promover a formação de professores no interior da escola, isto quer dizer que, não apenas este processo deve estar ligado diretamente à prática

pedagógica dos envolvidos, mas, além disso, deve ter como objeto de interesse, questões reais, locais e mundiais, questões que fazem parte do cotidiano da vida dos seus alunos, cada vez mais munidos de informações globais.

Nessa direção, compete ao professor fazer a re-ligação dos saberes, como lembra Edgar Morin (1998), tendo como principal ferramenta sua capacidade de aprender em tempos de mudanças e incertezas, aprender e traduzir o aprendido, sendo muito mais que sujeito da própria história.

Tomando o espaço escolar como ponto de referência, é possível perceber que assumir o papel de sujeito, que cria, que constrói, que pode mudar a si mesmo e, principalmente ao outro nas complexas relações que estabelece, exige de cada uma disposição para rever crenças. Essa revisão implica um movimento em direção a uma nova identidade. Assumir novos papéis, ou mesmo ver-se diante de desafios novos, gera insegurança, e é isto que acontece ao professor que decide assumir o posto de formador de professores no âmbito escolar.

Formar professores no “chão” da escola é algo bastante recente do ponto de vista institucional. A figura do formador está começando a ser delineada neste espaço. No Brasil é comum observar-se a palavra formador associada ao profissional que atua no ensino superior (TANCREDI et. al., 2006). O que, entre outros motivos, pode contribuir para não percepção dos docentes das instituições de ensino fundamental e médio, como formadores.

A figura mais frequentemente associada à formação em serviço é a do coordenador pedagógico. De acordo com Geglio (2005, p. 116):

A condição do coordenador pedagógico de um agente da formação continuada do professor em serviço lhe é conferida pelo cargo que ocupa. Por outro lado, colocá-lo nessa condição de formador é decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola.

Este autor chama atenção para a importância de torná-lo um formador, responsável pela articulação do processo de ensino-aprendizagem. No caso do programa desenvolvido é possível notar que uma grande parte das formadoras ocupa este cargo, o que reforça a percepção da responsabilidade que lhe é atribuída.

A Tabela 3 indica os cargos assumidos pelas participantes da pesquisa, juntamente com a frequência e com o código referente ao formador correspondente.

Tabela 3 – Cargos assumidos pelas formadoras participantes da pesquisa.

| Cargo | Frequência | Formador |
|-----------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| Coordenador pedagógico | 8 | F1, F3, F4, F7, F10, F11, F13, F16, |
| Diretor | 3 | F6, F9, F12 |
| Orientador educacional | 1 | F2 |
| Orientador pedagógico | 1 | F5 |
| Assistente de direção | 1 | F8 |
| Assistente Educacional Pedagógico | 1 | F15 |
| Gestor comunitário | 1 | F14 |

Observa-se que a grande maioria dos formadores são coordenadores pedagógicos. Isto evidencia a existência de uma relação entre esta função e a responsabilização do coordenador pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas, voltadas a formação continuada em serviço.

Para Geglio (2005, p. 115) a formação continuada dos professores deve “ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico”.

Além disso, embora com denominações diferentes, as funções desempenhadas por orientadores (pedagógico e educacional) e assistente de direção são semelhantes em alguns aspectos às do coordenador pedagógico.

Na Tabela 3, estão incluídos, no número de coordenadores, aqueles que atuam nas secretarias municipais de educação, bem como aqueles que atuam no curso normal.

Junto às secretarias municipais de educação tem-se as formadoras F1, F2, F13 e F15 com diferentes funções.

As atividades desenvolvidas pela formadora F1 nas unidades escolares:

Envolvem formação de professores alfabetizadores, com intuito de proporcionar reflexões sobre suas práticas pedagógicas, conhecer melhor o objeto de trabalho no caso a língua materna, estratégias para desenvolver um bom planejamento, além de orientar três frentes de trabalhos: alfabetização, aprimoramento de texto e matemática junto a professores de apoio escolar. (F1, questionário de inscrição, jan/08)

Segundo F2 “são desenvolvidas diversas atividades através de projetos e também contemplamos a ação prática dos professores com o incentivo a pesquisa. Tudo isso com o objetivo de engrandecer o trabalho realizado e abrir novas frentes de conhecimento” (F2, questionário de inscrição, jan/08).

A atuação de F13 e F15 é um pouco diferente e será abordada em um item específico a seguir.

Quanto as formadoras que atuam no curso normal são desenvolvidas: “atividades de apoio pedagógico com objetivo de fortalecer o trabalho docente melhorando assim o aprendizado” (F16, questionário de inscrição).

O fato de pertencerem à mesma escola, ou mesmo município, foi um fator positivo no decorrer do processo pela possibilidade de estabelecerem parcerias de trabalho. Dessa forma, observaram-se parcerias entre: as coordenadoras do curso normal (F11 e F16); a orientadora educacional e uma diretora (F2 e F6) e, a assistente de direção, duas coordenadoras e a gestora comunitária (F3, F8, F10 e F14).

Outro ponto importante e que é possível perceber na Tabela 4, é que as formadoras, em sua maioria, atuam em redes de ensino municipais, tendo uma carga horária semanal de 40 horas/aula.

Tabela 4 – Rede de ensino de atuação dos participantes.

| Rede de ensino em que atua | Frequência | Formador |
|-----------------------------------|-------------------|---|
| Municipal | 11 | F1, F3, F5, F7, F8, F9, F10, F12, F13, F14, F15 |
| Municipal e estadual | 3 | F6, F11, F16 |
| Municipal e privada | 1 | F4 |
| Estadual | 1 | F2 |

A predominância de formadoras vinculadas a instituições municipais é um dado revelador, entre outros aspectos, das políticas públicas de incentivo a formação continuada, dos sistemas de pontuação para progressão na carreira docente, do estado de origem das participantes, etc.

Existem algumas iniciativas de governos municipais que buscam a “capacitação” dos docentes no próprio espaço escolar. Considerando-se esta realidade é importante lembrar que as redes municipais de educação têm, muitas vezes, projetos específicos, nos quais as formadoras estão engajadas. Um exemplo disso é o caso das formadoras F3, F8, F10 e F14 que pertencem a mesma escola. Segundo F3: “fazemos parte de um projeto de Apoio e Valorização Docente implementado no ano passado (2007) pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município [...] Projeto este que, a meu ver, tem contribuído muito para uma melhora significativa tanto no ensino quanto na aprendizagem dos educandos” (F3, perfil, mar/08).

Em outro município há oferta de formação continuada para os docentes do ensino fundamental, como salienta F2: “A SEEC (Secretaria de Educação e Cultura) possui uma oficina pedagógica, que desenvolve um projeto de formação continuada de professores dos 1º e 2º anos do ensino fundamental de nove anos que, além de outras atribuições, também coordena e acompanha programas voltados para a formação continuada dos professores” (F3, atividade 1, mar/08). Neste caso a formadora é responsável por oito escolas de Ciclo I do 1º ao 5º, com cerca de 2.350 alunos e 70 professores.

É interessante ainda considerar um pouco da trajetória das formadoras e seus diferentes processos de aprendizagem profissional, abrangendo a formação inicial e continuada.

Analisando-se este aspecto, observa-se na Tabela 5, que a totalidade das formadoras possui nível superior, com uma predominância do curso de Pedagogia, e apenas uma com formação em Letras e outra com formação em Psicologia.

Tabela 5 – Formação dos participantes.

| Formação inicial | Frequência | Formador |
|-------------------------|-------------------|---|
| Pedagogia | 14 | F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8, F9, F12, F13, F14, F15, F16 |
| Psicologia | 1 | F11 |
| Letras | 1 | F10 |

Já no que se refere ao tipo de instituição onde realizaram esta formação há maior equidade, sendo que sete frequentaram instituições de ensino superior públicas e nove instituições privadas.

Outro dado importante é quanto à formação continuada destas profissionais. Oito concluíram pelo menos um curso de especialização, duas o mestrado e seis a graduação. É interessante observar que muitas destas cursaram o Magistério antes da graduação (14 formadoras).

Tabela 6 – Maior grau de escolaridade das participantes.

| Grau de escolaridade | Frequência³³ | Formador |
|-----------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| Graduação | 6 | F3, F8, F9, F10, F12, F14 |
| Especialização | 8 | F2, F4, F6, F7, F11, F13, F15, F16 |
| Mestrado | 2 | F1, F5 |

A forma como representam e investem ou não em sua própria formação continuada pode revelar também como pensam o desenvolvimento profissional e como subsidiam a formação dos seus pares. “Penso que os conhecimentos que adquiri em minha vida profissional são fundamentais para desenvolver o trabalho junto aos professores, pois consigo visualizar suas preocupações, ansiedades, porque também sou professora e tive os mesmos sentimentos que possuem” (F1, atividade 2, março/08).

Observou-se ainda que uma parte das formadoras promove ou cursa outras atividades formativas para além das referentes a função de formador. É o caso de F1, F2 e F13 que cursam pós-graduação, e de F4 e F5 que desempenham

³³ Na frequência foram considerados apenas dados referentes a cursos concluídos.

a função de docente em universidades, mais especificamente como tutora de um curso a distância e como professora substituta, respectivamente.

3.1.1 Perfis diferenciados de formadores

Observou-se que novos e diferentes perfis de formadores estão sendo acoplados ao Ensino Fundamental no contexto escolar brasileiro, como é o caso do gestor comunitário e do assistente educacional pedagógico. Em ambos os casos são funções recentes, criadas pelas administrações municipais tendo em vista demandas escolares específicas. Além disso, ganham importância neste cenário o orientador pedagógico ou orientador educacional e o assistente de direção, atuando em conjunto com diretores e coordenadores pedagógicos.

Encontrou-se perfis bastante interessantes como no caso do assistente educacional pedagógico, do gestor comunitário e também do educador “não-formal”. O Assistente Educacional Pedagógico (AEP) é um cargo criado pela administração municipal, sendo responsável pela formação de professores em escolas públicas municipais de uma cidade de porte médio da região central do Estado de São Paulo.

AEP é um cargo criado [...] para subsidiar o trabalho dos professores em relação as dificuldades de aprendizagem apresentada pelos alunos. Meu trabalho é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e isso é feito de várias maneiras: através de discussões em HTPC, reuniões com pais e professores dos alunos (em grupo ou individualmente), elaboração de estratégias para sanar e/ou amenizar as dificuldades apresentadas, realizando acompanhamento durante o ano letivo através de atividades (realizadas por mim e pelos professores), acompanhamento dos alunos que freqüentam o laboratório de aprendizagem (apoio educacional), realizar encaminhamentos dos alunos quando necessário (como por exemplo fono, psicólogo, T.O. e etc), acompanhar o trabalho de inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais junto com a professora de Educação Especial, auxiliar na organização de turmas em geral; enfim todo o trabalho que é realizado com os alunos é acompanhado por mim, claro que juntamente com a professora-coordenadora, a vice-diretora e a diretora da unidade (F15, fórum, 06/03/08).

O diferencial aqui é que o trabalho dessa formadora está diretamente relacionado aos alunos com dificuldades de aprendizagem, sejam eles com necessidades educacionais especiais ou não.

Tem-se ainda uma coordenadora da educação não formal, ligada a secretaria de educação do seu município que:

Com a nova possibilidade de atuação do pedagogo trazida pelas diretrizes do curso de pedagogia surge em minha cidade a oportunidade de efetivar o trabalho em espaços educativos denominados pelas diretrizes como "não-escolares" (F13, fórum, 05/03/08).

Observando-se o que a literatura tem destacado, um perfil de formador semelhante a este é encontrado na Espanha e, de acordo com Marcelo García (1999a, p. 34) são: “aquellos profesionales, com más o menos amplia experiencia profesional, que se dedican a organizar la formación a los niveles a los que nos hemos referido anteriormente: Ocupacional y Continua”. A formação Ocupacional a que o autor se refere está voltada para pessoas que concluíram a escolarização e estão desempregadas e a Continua é direcionada àqueles que estão trabalhando.

Um perfil realmente novo e que mais se diferencia do que se imaginava encontrar foi o de gestor comunitário. De acordo com a formadora responsável por este cargo:

A função de gestor comunitário da prefeitura tem o papel de ser “pontê” entre a escola e a comunidade. Na instituição onde trabalho delineamos alguns projetos como sendo prioritários naquele contexto de comunidade/escola. Depois destes projetos idealizados passamos para a investigação de possibilidades e possíveis parceiros (F14, atividade 1, mar/08).

A formadora completa que “dentro do projeto de gestor estamos elaborando ‘sub-projetos’ como: diminuição da evasão escolar, projeto de reforço escolar em locais alternativos contando com oficinas culturais paralelas ao reforço e outros projetos” (F14, perfil, mar/08).

Como se pode perceber há uma gama muito variada de perfis profissionais de formadores que, por sua vez, podem exercer uma diversidade de funções conforme o país e/ou a região em que atuam.

3.2 Processos formativos no interior da escola

Criar espaços de formação é um desafio constante, tanto para formadores universitários, como para formadores da educação básica. Contudo, aqueles que fazem das escolas seu local de trabalho cotidiano, são absorvidos por uma grande carga de atividades administrativas, o que por um lado lhes deixa “no comando”, por outro, por vezes, poderá os afastar, e até mesmo impossibilitar, de exercer as funções pedagógicas. Este tem sido um problema a ser resolvido para aqueles que estão determinados a desenvolver a escola a partir de um espaço coletivo voltado para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Com o intuito de organizar espaços formativos no interior das escolas, governos estaduais e municipais criaram um horário específico dedicado a formação, conhecido como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Hora Atividade (HA).

O HTPC é uma conquista pioneira dos professores do Estado de São Paulo, implementada a partir do final da década de 80 com “a criação do HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) e da coordenação do trabalho pedagógico para os professores do Ciclo Básico (1^a. a 4^a. séries)” (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006, p. 36).

A conquista deste espaço para a formação dos docentes dentro da jornada de trabalho foi referida pela Resolução nº17 de 28/01/88, que em seu artigo 3º, ao determinar que a jornada de trabalho do professor de 40 horas aula semanais, tenha 26 horas-aula exercidas em sala de aula e 6 horas-aula de trabalho pedagógico e 8 horas-atividade. Esta iniciativa, que só mais tarde passa a ser denominado de HTPC, se estendeu na década seguinte para professores de outras redes e níveis de ensino (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006).

Sabe-se que desde sua implementação o HTPC busca atender a necessidades que brotam a todo momento no cotidiano da escola e que tem relação direta essencialmente com dois aspectos: administrativo e pedagógico.

Entretanto, observou-se que a distribuição das atividades pedagógicas e administrativas não respeita uma mesma proporção e há ainda, como é possível

visualizar na Tabela 7, uma variação na frequência com que este espaço/tempo é efetivado.

Tabela 7 – Horário para formação continuada de professores na escola (HTPC/HA).

| Horário para formação | Frequência | Percentual |
|--|-------------------|-------------------|
| Duas vezes por semana | 1 | 6,2 |
| Uma vez por semana | 7 | 43,8 |
| Há cada quinze dias | 2 | 12,5 |
| Uma vez por mês | 1 | 6,2 |
| Há, mas não indicou com que frequência | 5 | 31,3 |
| Total | 16 | 100,0 |

Em todas as escolas onde as formadoras atuam há este espaço, nem sempre com a mesma denominação, e como se pode verificar na Tabela 7, em 43,8 % este é desenvolvido uma vez por semana. Dentre aquelas que responderam que há, mas não indicaram a frequência, notam-se duas fazendo parte de secretarias municipais (F1 e F2), o que pode significar a ocorrência de uma variação de escola para escola. Outra formadora afirma que:

Sim, os professores podem desenvolver no horário de trabalho pedagógico individual - dentro da U.E. Além disso, há disponibilidade das aulas dos professores especialistas (Ed. Artística, Ed. Física, Informática, Filosofia, Inglês; e o uso dos recursos disponíveis como os computadores via Internet (F4, atividade 3, mar/08). (Grifo meu).

Embora afirme que sim, parece não haver um momento sistematizado para atender as necessidades pedagógicas dos professores de sua escola. E o grifo (meu) revela que este ficaria mais a cargo de cada docente, individualmente, buscar apoio em horários alternativos, como os de educação física.

Já a formadora F5 afirma que o HTPC: “é, há muito tempo, ocupado com reuniões para transmissão de recados e à preparação de aulas, individualmente ou em pequenos grupos, pelas professoras” (F5, atividade 3, mar/08).

E, segundo F9: “Existe na estrutura da Rede municipal de São Paulo um total de 08 horas semanais para formação coletiva” (F9, atividade 3, mar/08).

A formadora F13 indicou que não há HTPC/HA, mas há um tempo para formação que:

É um espaço pequeno, cerca de 1 vez por mês com cada projeto, acho pouco mas a agenda da SEMEC não pode ser mais do que isso tendo em vista que somos 7 coordenações e cada uma chama o educador para reuniões específicas e ele ainda tem as reuniões da escola onde leciona, senão o tempo com o aluno fica prejudicado (embora se coloque outro educador em seu lugar quando sai para as reuniões)(F13, atividade 3, mar/08).

É possível perceber que existe um espaço para formação, embora muitas vezes esteja ainda aquém do desejado pelas formadoras. É visível que as demandas sobre a escola e sobre os formadores vêm exigindo destes a organização deste momento de acordo com cada realidade. Assim, em algumas escolas esse espaço está dividido para contemplar as necessidades dos docentes e da instituição:

Num primeiro momento, este espaço é reservado para a direção transmitir e discutir recados importantes. Posteriormente procura-se reservar um tempo para discussões no coletivo acerca de problemas enfrentados em sala de aula e que o professor queira compartilhar para obter possíveis soluções ou, ainda, este tempo é utilizado para reunir os educadores por série e juntamente com o coordenador discutir e direcionar trabalhos e/ou teorias. Assim, pretende-se que este horário possa contribuir para a formação continuada do educador. Contudo, é válido ressaltar que o tempo nem sempre é suficiente para suprir tais necessidades de formação (F3, questionário de inscrição, jan/08).

No relato da formadora observa-se que as atividades foram divididas para atender a diversas demandas, consideradas muitas vezes mais urgentes que as discussões pedagógicas no âmbito coletivo. De acordo com F7 “o horário é dividido em três partes sendo uma hora para aulas de recuperação, uma hora para trabalho individual do (a) professor (a) e uma hora para estudo coletivo. Às vezes é necessário fazer adequações na divisão do horário” (F7, atividade 3, mar/08).

A existência deste tempo destinado a formação é fundamental para que se possa fomentar o desenvolvimento organizacional da escola como um todo.

No caso das formadoras que são coordenadoras pedagógicas ou diretoras a responsabilidade pelo desenvolvimento do HTPC é reforçada, tendo como escopo:

articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico; fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico; (re) planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem, além de promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores (Formação Continuada) (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006, p. 37)

Nestes espaços, de modo geral, ocorrem atividades diversas de acordo com a Tabela 8, que podem ou não ter ligação com dispositivos de formação continuada em serviço.

Tabela 8 – Atividades desenvolvidas no HTPC/HA.

| Atividades desenvolvidas no HTPC/HA | Frequência |
|---|-------------------|
| Discussões sobre a prática/troca de experiências | 15 |
| Planejamento (individual/coletivo) | 7 |
| Momento para transmissão de comunicados | 5 |
| Oficinas/dinâmicas | 4 |
| Leitura e discussão de textos | 4 |
| Discussões para tomada de decisões sobre a escola | 3 |
| Projetos específicos da escola/instituição | 2 |
| Reuniões de conselho | 1 |
| Trabalho individual | 1 |
| PPP | 1 |
| Aulas de recuperação | 1 |

É possível observar que neste espaço há uma demanda por diferentes ações, desde as mais imediatas, concernentes à administração escolar, quanto àquelas relacionadas à formação em serviço.

A grande maioria dos formadores indica o desenvolvimento de atividades direcionadas às necessidades imediatas dos docentes, sendo privilegiadas discussões sobre a prática e troca de experiências entre os pares. Neste espaço:

Procuramos desenvolver nos HTPCs discussões e reflexões sobre concepções teóricas articuladas com as práticas docentes, experiência vividas em sala de aula, trocas entre os pares, buscando soluções possíveis em grupo para os problemas que se apresentam na rotina escolar (F8, questionário de inscrição, jan/08).

Nessa direção F12 busca utilizar: “textos reflexivos, atividades reflexivas, atividades de Matemática e sua aplicabilidade em sala, quanto a alfabetização o seu processo e também atividades desafiadoras, entre outras” (F12, questionário de inscrição, jan/08).

Para a formadora F6, esse momento tem de ser cuidadosamente preparado, dando atenção a cada detalhe para que as professoras se sintam acolhidas e participem com mais entusiasmo.

Quando vamos desenvolver atividades diferenciadas como na segunda – assistimos a um filme, fomos para a sala de leitura que foi carinhosamente preparada (procuro cuidar de cada detalhe do encontro) com almofadas no chão, cadeiras espalhadas, e para comer pipoca com molho e sucrilhos (F6, atividade 3, mar/08).

O planejamento e a transmissão de recados são ações que também ocupam o tempo destinado ao HTPC/HA. Em alguns casos observam-se algumas alterações na dinâmica de funcionamento, visando maximizar as atividades pedagógicas:

No ano de 2007, as reuniões foram realizadas mais a contento na minha opinião pois os recados administrativos foram colocados e divulgados através de COMUNICADOS, e o trabalho de trocas de experiências entre as professoras de aulas ou até mesmo projetos que deram certos puderam ser compartilhados. Além disso, leituras de temas atuais, como reflexões, dinâmicas, trabalho com a auto estima dos professores, decisões coletivas de ações que seriam desencadeadas na escola, enfim muito se trabalhou nesses horários, mas cabe aqui ressaltar que este precisa ser priorizado como atividades de formação docente, valendo-se das professoras estarem reunidas e poderem realizar trabalho em grupos (F6, questionário de inscrição, jan/08).

Mudanças na sistemática de funcionamento deste espaço estão sendo implementadas visando ampliar o tempo dedicado a formação em serviço.

Transformar este espaço é mais um dos desafios do formador, pois a escola é vista como “um contexto natural e legítimo” (GEGLIO, 2005, p. 113) para a formação continuada dos docentes.

Encarar a escola como local de formação implica enfrentar dois desafios importantes: transformá-la e transformar-se.

Nesse sentido, Fullan e Hargreaves (2000, p. 25) lembram que:

Nossas escolas precisam do crescimento e da aprendizagem que têm origem na diversidade individual e na criatividade que brota nos limites de nossa escola e fora dela. Precisamos vivenciar e descobrir maneiras melhores de trabalho cooperativo que mobilizem o poder do grupo, ao mesmo tempo em que fortaleçam o desenvolvimento individual.

É fundamental que diante disso o formador considere o contexto escolar no processo formativo a ser posto em ação, bem como perceba a relação que deve haver entre o desenvolvimento pessoal e profissional para transformar a escola num local de aprendizagem também para os docentes.

3.3 Os desafios do formador

O desempenho de atividades formativas ainda está muito atrelado à figura do coordenador pedagógico, que é visto como o principal responsável pela formação no lócus de trabalho, embora seja crescente a identificação de docentes em outras funções com tais atividades.

Analisando-se o envolvimento destes com essas questões e com as administrativas a grande maioria das formadoras (75,0 %) afirma que tem como prioridade o desenvolvimento das atividades formativas e de sala de aula. Apenas 25,0 % afirmam que não priorizam nem as atividades pedagógicas nem as administrativas, dando igual atenção a ambas.

A partir dos dados analisados é possível observar que as formadoras indicaram, antes mesmo do início do processo, dificuldades semelhantes no desempenho de suas funções. Ser formador/exercer as funções pedagógicas e a resistência manifestada pelos professores foram consideradas as principais

dificuldades a serem superadas. Em seguida notou-se: a formação (deficitária) dos professores que coordenam; a sua própria formação; o excesso de demandas; a falta de envolvimento; a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). E ainda, de forma menos expressiva, com apenas uma indicação: a prática dos docentes, a necessidade de motivá-los, o ensino de 9 anos e a estrutura precária das escolas.

Tabela 9 – Dificuldades enfrentadas pelas formadoras antes do início do programa.

| Dificuldade | Frequência |
|---|-------------------|
| Ser formador/exercício das funções pedagógicas | 4 |
| Resistência dos professores | 4 |
| Precária formação dos professores que coordenam | 3 |
| A própria formação | 3 |
| Excesso de demandas/gestão do tempo | 2 |
| Falta de envolvimento dos professores | 2 |
| Inclusão de alunos com NEE | 2 |
| A prática dos professores que coordena | 1 |
| Motivar os professores | 1 |
| Ensino de 9 anos | 1 |
| Estrutura escolar precária | 1 |

Desse modo, evidencia-se um processo de enfrentamento do “novo”, representado pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas como responsabilidade do formador. Entretanto, ao mesmo tempo em que afirmam priorizar atividades formativas assumem certa dificuldade que possuem em efetivar essa função.

Analisando-se a Tabela 9, nota-se que um dos desafios enfrentados pelas participantes está em: “deixar claro meu papel, pois muitas vezes se confunde a função pedagógica com a função de chamar a atenção de alunos indisciplinados, e isso acaba por atrasar funções importantes que tenho por prioridade em meu trabalho” (F5, questionário de inscrição, jan/08).

Em outro momento a formadora revela o dilema que representa o desenvolvimento do HTPC na sua condição de formadora iniciante:

o HTPC tem trazido consigo, para mim, um dilema entre o que eu gostaria de fazer e a realidade de certa resistência que tenho encontrado [...] no início fiquei sem saber o que fazer, bastante agoniada, diante da falta de abertura para a discussão (F5, atividade 3, mar/08).

Outro aspecto do que representa essa dificuldade diz respeito diretamente ao exercício da função, especialmente nos casos em que o formador ocupa o cargo de diretor. “A minha dificuldade é estar na Direção da U.E. e ser também uma formadora, não é fácil mas não é impossível de realizar” (F12, questionário de inscrição, jan/08).

Em outro caso esse desafio está ligado ao fato da formadora estar assumindo uma nova função em sua escola, com poucos parâmetros para guiar sua prática. Este é o caso de F5 que foi selecionada para o cargo e que percebe a importância deste para a sua realidade:

Apenas a participação no processo seletivo, que envolveu a apresentação de um projeto a ser votado pelo Conselho de Escola, já foi de uma experiência riquíssima; mais ainda iniciar o trabalho agora no início do ano, o que representa uma conquista para o município, que pela primeira vez tem uma coordenadora em cada escola, além de uma responsabilidade muito grande para mim, que estou entre as primeiras a assumir a função (F5, perfil, mar/08).

Segundo F5, esta é a primeira vez que seu município disponibiliza um coordenador para cada escola e isso aumentou sua responsabilidade e insegurança quanto a sua atuação. Também é o caso de F14 que assumiu o cargo de gestor comunitário.

Atuar na formação dos pares no interior das instituições de ensino parece representar um problema cujas origens estão calcadas em fatores externos e internos à própria escola. Profissionais inexperientes, grande rotatividade de docentes e formação inicial precária são alguns dos aspectos destacados por F6.

Penso ser um dos maiores desafios da educação hoje, o trabalho de qualificação dos profissionais que atuam dentro da escola, pois sua formação inicial está aquém das diversidades encontradas nas salas de aula. Trabalhar com a formação em serviço é uma dificuldade encontrada na maioria das escolas, pois a rotatividade dos professores dentro da escola traz consigo profissionais inexperientes que em muitos casos nunca entraram numa sala de aula e se deparam com sala de 30 alunos e não sabem o que fazer. Começa aí todo um trabalho, onde muitas vezes este necessita de acompanhamento diário nas mais variadas situações. Há uma grande necessidade de formar grupos de trabalho onde estes apóiam uns aos outros e a troca ajuda nas maiores dificuldades. Considero essa formação em serviço uma das maiores dificuldades que encontro na escola que atuo, por isso sinto necessidade de participar

de capacitações que favoreçam a minha formação de formador para que eu possa continuar articulando momentos de formação em serviço aos profissionais que atuam na escola (F6, questionário de inscrição, jan/08). (Grifo meu).

Além disso, outro ponto de preocupação tem sido a resistência dos professores tanto no que se refere a mudar suas práticas quanto em relação a aceitar o apoio do formador, como destacam F9 e F10:

Talvez, a resistência de alguns professores em buscar alternativas no seu fazer pedagógico para superar as dificuldades dos alunos (F9, questionário de inscrição, jan/08).

Enfrentar a resistência em aceitar o apoio, por parte de alguns professores. E a necessidade buscar mais conhecimento nesta área (F10, questionário de inscrição, jan/08).

Esta questão pode ser analisada tendo-se em conta ainda que os aspectos pessoais e individuais também balizam o ensino. “Encontro dificuldades algumas vezes, por não haver muito envolvimento dos professores devido ao assunto que será trabalhado e então necessito desdobrar-me mais para captar a atenção de todos, porém não sendo tão grande que possa impedir o trabalho” (F2, questionário de inscrição, jan/08).

Outra dificuldade que surge tem a ver com a gestão das demandas institucionais. Para F7 “a maior dificuldade é o excesso de demanda, o que faz com que muitas vezes o trabalho de formação não ocorra a contento” (F7 questionário de inscrição, jan/08).

Na fala de F15, ficam evidentes algumas das dificuldades citadas pelas formadoras:

Motivar alguns professores que não se interessam em ler, estudar e discutir problemas e soluções; orientar os professores (principalmente PII) com relação a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e me manter atualizada em relação à formação professores (por isso quero muito fazer este curso) (F15, questionário de inscrição, jan/08).

Nota-se que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular tem provocado preocupação nos formadores, especialmente no que se refere a como guiar os docentes em sua prática cotidiana.

Ainda em relação a essa dificuldade, percebe-se uma inquietação quanto à formação necessária para atuar e orientar os professores nessa perspectiva. A formadora F4 cita como dificuldade “a questão do Ensino dos 9 anos, juntamente com a qualificação cada vez maior, sendo exigida no contexto escolar, devido a Inclusão. Portanto, é necessário uma leitura e formação continuada para atender esta demanda” (F4, questionário de inscrição, jan/08).

Essa e outras problemáticas foram emergindo e ganhando contornos aos poucos, principalmente durante o desenvolvimento das atividades e seus *feedback*.

Já na primeira atividade individual, observou-se que algumas dificuldades estão imbricadas na realidade escolar da qual fazem parte. Esta atividade trouxe elementos muito ricos da trajetória profissional e também pessoal, bem como da “passagem” de professor a formador.

Nessa direção, quando questionados sobre como é “Ser formador na minha escola” responderam de forma que os meandros dos contextos escolares foram se revelando e mais alguns desafios brotaram, como é possível observar nas narrativas a seguir:

Acredito que são vários os desafios nesse processo, mas o principal diz respeito à relação interpessoal, ou seja, a relação com o outro (F2, atividade 1, mar/08).

Um dos desafios enfrentados é tentar transformar concepções tradicionais trazidas pelas professoras, além de buscar instaurar, em HTPCs, espaços de formação, algo ainda distante das expectativas das professoras no município em que trabalho (F5, atividade 1, mar/08).

Tenho muitas dificuldades, pois minha formação específica é em Biologia (fiz habilitação em um curso à distância) e às vezes eu tenho dificuldades para dar uma orientação nas outras disciplinas. [...] minha dificuldade como formadora em uma escola de Ensino Médio é a questão de dar conta de todas as disciplinas, este ano estamos contando com professores coordenadores de área (Área de Ciências da Natureza e Linguagens e Códigos) que acredito vai facilitar bastante o trabalho de formação continuada (F11, atividade 1, mar/08). (Grifo meu).

Com muita clareza vejo que nosso maior desafio ainda é a sensibilização dos grupos gestores das escolas, extremamente resistentes. [...] Aqui minha maior dificuldade é a falta de compromisso de alguns educadores (F13, atividade 1, mar/08).

Alguns desafios foram novamente enfatizados, principalmente a resistência manifestada pelos professores em rever e mudar suas práticas tradicionais de ensino. Essa dificuldade foi mencionada também na atividade 2, no relato de F9:

O que percebo é uma resistência por parte dos professores quanto a mudar o jeito da formação atual que está baseada no modelo de transmissão de conteúdo e “reflexão” mas sem entrar muito no mérito da pratica de cada um (F9, atividade 2, mar/08).

A condução do processo formativo no interior da escola continuava preocupando algumas formadoras, como se percebe no excerto de F2:

As dificuldades vão desde saber escolher os textos, que devem atender as necessidades do grupo (diversidades / especificidades); combinar regras de participação; conseguir a adesão do grupo para participar dos trabalhos / relação de companheirismo (F2, atividade 2, mar/08).

Além disso, sabe-se que o espaço escolar pode favorecer ou criar dificuldades ao trabalho do formador.

O grupo de formadoras composto por F3, F8, F10 e F14 atua na mesma escola e enfrenta desafios semelhantes. As formadoras trabalham em uma escola pública, de periferia, de uma cidade de médio porte, localizada no interior do Estado de São Paulo, que atende 1.400 alunos entre o Ensino Fundamental (de 1º ano a 8ª série) e EJA e possui “mais ou menos 30 funcionários e 70 professores” (F8, atividade 1, mar/08).

Um dos principais desafios citado por elas foi a resistência manifestada pelos docentes a um projeto da coordenação e direção denominado “Projeto de Apoio e Valorização Docente”. A esse respeito F8 destaca que:

Nós professores, não estamos acostumados com a figura do coordenador, ainda mais nos moldes que essa figura foi colocada dentro desse Projeto, dando a ele a autonomia de entrar na sala de aula e acompanhar de perto e a cores o trabalho desses educadores (F8, atividade 2, mar/08).

A partir de seu ponto de vista a formadora F14 analisa as dificuldades enfrentadas pelo grupo de coordenadoras de sua escola, levantando uma hipótese para a resistência dos professores.

Tenho percebido muitas resistências na escola onde trabalho. Os professores dão pouca abertura para as coordenadoras e isso com certeza dificulta o trabalho. [...] Como disse acima existe uma resistência muito grande em relação aos coordenadores pedagógicos da escola, talvez seja por que a proposta desse apoio esteja sendo ainda implantada os professores temem abrir suas expectativas e inseguranças o que não deixa de ser normal. Talvez isso só se torne normal quando estamos em uma posição diferenciada e vemos que essas inseguranças serão minimizadas quando conseguirmos olhar de frente para elas. [...] procuro encontrar caminhos para que as resistências professor/coordenador não passe para o gestor comunitário. [...] Os professores que ainda utilizam métodos tradicionais são muito resistentes e reticentes o que dificulta a abordagem (F14, atividade 2, mar/08).

A escola onde este grupo trabalha possui uma coordenadora pedagógica por série/ano, sendo cinco as responsáveis e cada uma coordenando um grupo de professores. Assim, a organização institucional poderia favorecer o trabalho pedagógico, diminuindo dificuldades e resistências e favorecendo o desenvolvimento profissional dos envolvidos. De acordo com F3:

No momento, a escola possui cinco coordenadoras pedagógicas, sendo que cada uma fica responsável por uma quantidade de salas, conforme a carga horária que cumpre na instituição (30 ou 40 horas semanais). [...] o grupo é bastante heterogêneo, o que tem permitido trocas produtivas. Mas, por outro lado, diferentemente do grupo do ano passado, em que todos já possuíam significativas experiências, este tem exigido um apoio mais pontual, principalmente no que se refere ao ato de planejar; estabelecer objetivos; reconhecer o que os educandos já sabem, enquanto pré-requisito para aprender os conteúdos pretendidos pela série; articular atividades de forma contextualizada e avaliar o resultado da aula ministrada (procedimento metodológico), bem como se a atividade proposta foi válida e atendeu os objetivos almejados (F3, atividade 1, mar/08). (Grifo meu).

O fato de a escola possuir cinco coordenadoras poderia ser um fator positivo, tendo em vista que cada uma é responsável por um número menor de professores e alunos. Contudo, F3 sinaliza que o grupo que coordena é muito heterogêneo e tem exigido apoio mais direcionado, principalmente no que se refere

ao planejamento e avaliação. A pouca experiência docente tem sido considerada um problema por parte de algumas formadoras.

Em alguns momentos a complexidade dos contextos toma forma e revela aspectos conturbados do cotidiano. Em outros as dificuldades observadas estão diretamente ligadas a “lente” com que o formador enxerga a realidade escolar a sua volta.

A instituição escolar que trabalho atualmente há um pouco mais de um ano é com certeza um dos maiores desafios de minha trajetória com gestora escolar. (Por quê? – intervenção da pesquisadora) Por que é uma escola grande, bastante conceituada no passado, com muitos problemas... em todos os sentidos, falta de funcionários, comunidade desacreditada, uma certa desorganização na parte de secretaria – documentação, enfim confesso que tive medo... de não dar conta do “recado” [...] A escola é centenária, fica no centro da cidade e recebe alunos de todos os bairros da cidade além dos que moram na zona rural que são em grande número. Sinto como desafio maior, fazer com que as professoras se sintam parte integrante da escola, se conscientizando que podem se tornar uma equipe em busca do objetivo maior que é oferecer aos alunos um ensino de qualidade (quero registrar aqui que percebo não existir AMOR no trabalho de algumas profissionais) (F6, atividade 1, mar/08). (Grifos meus).

Esta “lente” diz respeito a uma crença que a formadora possui e que fica evidente na narrativa de F6. Nota-se que a formadora acredita na necessidade de haver amor à docência e que, por parte de algumas das professoras que coordena, ele não existe. Entende que seu maior desafio está ligado a ausência deste “amor à profissão” e que por isso elas mostram-se resistentes a mudanças.

Esta crença está presente também no relato de F11, que ao analisar uma situação vivenciada durante sua trajetória, no acompanhamento de alunos do curso Normal, lembra que:

os alunos diziam que não queriam ser professores e em pouco tempo eu os via ensinando nas escolas da cidade, isso me fazia refletir que eles não tinham vocação para a profissão só o faziam por falta de opção. (F11, atividade 1, mar/08).

Relacionar a docência à necessidade de vocação ou ao amor à profissão torna explícitas as crenças das formadoras e pode se revelar como um elo de ligação entre o que crêem e o que esperam que os professores façam e saibam.

Segundo a literatura as crenças que os docentes possuem sobre o ensino são determinantes no seu modo de ensinar e de analisar o cotidiano de sala de aula e da escola.

Nesse sentido, de acordo com Tancredi et. al. (2005, p. 2), “conhecimentos, crenças, metas e hipóteses dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e do porquê o fazem” e além disso suas “concepções sobre a matéria que lecionam, conteúdo curricular, alunos e aprendizagem também influenciam sua prática de sala de aula”.

Na atividade 2 ainda outras dificuldades e crenças foram surgindo, juntamente com a inquietação quanto às práticas pedagógicas cristalizadas dos docentes. Assim F13 revela que: “Minhas dificuldades: desequilibrar os professores que já estão há mais tempo fazendo o mesmo trabalho” (F13, atividade 2, mar/08).

Práticas cristalizadas e resistência à mudança são dois elementos que contribuem para que a educação inclusiva seja encarada como um desafio pelas formadoras. Contudo, são as crenças que, efetivamente, orientam a construção (ou não) de conhecimentos necessários ao ensino de todos os alunos.

Promover a formação de professores na escola mostrou-se um dos grandes desafios das formadoras, pois requer disposição para assumir um novo papel, que por sua vez implica em novas e diversas funções, para as quais muitos receiam ter dificuldades.

No entanto, esta não tem sido uma tarefa fácil, como destaca Garrido (2006, p. 10):

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiros. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional.

A complexidade desta tarefa se revela a cada passo dado pelo formador que vivencia o cotidiano escolar tendo como meta produzir mudanças

neste ambiente, constituindo-o como espaço de aprendizagem para alunos e docentes. Para isso, é preciso que tenha clareza da influência de diversos fatores que se articulam e se inter-relacionam na atividade de ensinar como valores, crenças, competências, atitudes e conhecimentos.

4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DESAFIO: BARREIRAS, CRENÇAS E CONCEPÇÕES

É consenso na literatura que para efetivação de uma proposta de educação para todos são necessárias algumas mudanças. Entretanto, mais do que implementar simples modificações é fundamental que ocorra uma transformação da escola, desde a sua estrutura física até a sua essência composta por alunos e professores, permeada e delimitada por valores, sentimentos, crenças, atitudes, conhecimentos, etc.

O modo como um professor ensina está pautado nestas dimensões. As crenças que os professores possuem são construídas ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e profissional e têm grande influência sobre o ensino ministrado. Para Tancredi, Reali e Mizukami (2005, p. 2) os conhecimentos, crenças, metas e hipóteses dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e do porque o fazem.

Segundo Fernández (1999) apresentar uma determinada crença significa considerar que aquilo que se acredita é um fato e as relações que o sujeito que crê estabelece com o mundo são reguladas por certas expectativas derivadas dessas idéias. O fato de crer em algo constitui uma disposição do sujeito a agir de modo coerente com a existência real do que crê. Isso não significa dizer que toda crença pode ser traduzida em ações, mas que toda crença vem acompanhada da disposição de agir coerentemente com ela, se for necessário ou possível uma ação nessa direção. A crença não determina a ação concreta derivada, senão um padrão geral de condutas orientadas por ela.

De acordo com Richardson (1996) crenças são pensamentos que têm uma dupla função na aprendizagem dos professores para ensinar. Por um lado porque, remetendo para a teoria construtivista de aprendizagem, sugere que as crenças que os estudantes trazem para os cursos de formação inicial de professores influenciam fortemente o que e como eles aprendem. E, por outro lado porque esse tipo de ideias têm papel central nos processos de mudança em educação.

Tendo em conta esse cenário, este capítulo aborda o “olhar” do formador para a *diferença* e o desafio que ela pode representar para quem ensina

dependendo da forma como é compreendida. A diferença aqui é analisada como elemento essencial ao ensino, pois provoca, instiga e cria a necessidade de se aprender com ela.

É comum ouvirem-se relatos de professores sobre determinados alunos, considerados *diferentes* e que por isso apresentariam dificuldades maiores para aprender que os seus colegas. A palavra diferença é constantemente relacionada às pessoas que apresentam alguma deficiência. Entretanto, a diferença não pode ser reduzida à deficiência, não pode ser limitada ao rótulo conferido a um sujeito. Dizer que o outro é diferente significa atribuir-lhe uma marca, assim corrobora-se a posição de Fabris e Lopes (2002, p. 456) entendendo-se que “a deficiência é um recorte que pode ser problematizado a partir da diferença, mas essa não se encerra no corpo deficiente”.

Sabe-se que ser diferente não é um “privilégio” de pessoas com deficiência e que este atributo pode ser entendido por vários prismas: em oposição à igualdade, como algo que nos distingue dos outros, como algo que pode ser nomeado delimitando territórios, como resultado de uma construção social e histórica ou como processo de identificação cultural (HALL, 2000).

Por serem consideradas *diferentes*, as pessoas que apresentavam alguma deficiência (física, sensorial ou mental) foram sendo excluídas durante séculos, privadas muitas vezes do convívio com aquelas entendidas como *normais*. Nesse sentido, convém pontuar que “a definição do normal, depende da definição do anormal” (SILVA, 2000, p. 84) e com isso os sujeitos “anormais” foram sendo submetidos a um processo de normalização, em busca de tornar o outro, um igual.

A diferença não pode ser entendida como anormalidade, assim como a exclusão do diferente não pode ser naturalizada. Olhar para a diferença, por meio da deficiência, cria uma discussão em torno do sentido de normal, mas importante é ampliar o foco de análise para a produção de exclusões, do porque se inclui ou exclui e de como esses processos são regulados. É fundamental que se discuta as relações entre diferença e exclusão, e com isso se possa aprofundar a compreensão do que significa incluir.

Nesse sentido, inclusão e exclusão são fios de uma mesma trama, embora, no caso desta última, a percepção de sua existência seja pouco referida e analisada, em suas diversas formas de manifestação, no âmbito da escola.

A inclusão pode ser percebida como uma simples dificuldade ou como um grande desafio. Tendo-se isso em conta, é necessário analisar-se mais detalhadamente a forma como a inclusão foi percebida pelas formadoras antes do início da intervenção e como esses “olhares” foram se revelando e se moldando no decorrer do processo.

Inicialmente surpreendeu o fato de que, no momento da inscrição, a inclusão não representava uma dificuldade ou problema para a maioria (ver capítulo 3). Essa dificuldade foi aparecendo à medida que se investigava as características dos respectivos contextos de atuação das formadoras.

Das 16 formadoras, no início, apenas F4 e F15 mencionaram alguma dificuldade diretamente relacionada a inclusão. Entretanto, nas atividades seguintes começaram a aparecer alguns indícios de que a inclusão seria, sim, uma dificuldade a ser superada também por outras participantes.

A formadora F1 salienta que: “As preocupações dos professores geralmente estão associadas a não aprendizagem das crianças; no como trabalhar com a heterogeneidade e a inclusão de crianças com necessidade especiais” (F1, atividade 3, mar/08).

Na segunda atividade a formadora F6 descreve a dificuldade que encontra e entende que esta diz respeito à resistência das professoras que coordena:

As dificuldades encontradas estão relacionadas à resistência das professoras em admitir, ou melhor, aceitar que os alunos aprendem em ritmos diferentes e que precisam de atendimento individualizado, atividades diferenciadas de acordo com esses níveis de aprendizagem, e buscar ajuda com as colegas, onde juntas poderiam “achar” a solução para o desenvolvimento daquele conteúdo. Estou tentando conseguir através da troca de experiências, onde utilizo os horários de encontros semanais, para que estas trocas aconteçam com sucesso (F6, atividade 2, mar/08).

A resistência que F6 descreve está vinculada a concepção de aprendizagem daquelas docentes, sendo a diferença de concepções a causa de desconforto no trabalho da formadora.

Nessa mesma direção F15 identificou concepções de aprendizagem nos docentes que acompanha que lhe causavam preocupação, principalmente porque aparentemente representavam um obstáculo à colaboração e ao

desenvolvimento de uma avaliação mais compatível com as especificidades dos alunos. Em sua análise ressaltou que:

Mesmo tendo o acompanhamento e apoio da professora da Educação Especial o desenvolvimento do currículo adaptado gera muitos questionamentos. Muitos não conseguem entender que o aluno possui uma defasagem ou um distúrbio de aprendizagem e se negam a adaptar atividades. Também não aceitam que estes alunos demoram mais tempo para aprender e exigem deles o mesmo desempenho dos outros alunos. Também acreditam que esses Alunos não podem avançar nos anos de ciclo pois não atingiram os objetivos, querem sempre reprová-los (F15, atividade 11, ago/08).

A compreensão de que as crianças possuem ritmos e formas particulares de aprender é fundamental, tanto para professores quanto para seus formadores, especialmente por que:

O processo de ensino converte-se em uma experiência compartilhada mais individualizada, em que não se deve supor que os alunos de uma mesma sala de aula, ainda que tenham a mesma idade ou a mesma deficiência, enfrentarão de igual maneira o processo de aprendizagem (MARCHESI, 2004, p. 18).

Observa-se que algumas dificuldades estão fortemente atreladas à postura dos professores, cujas características de atuação tornam-se visíveis pela narrativa das formadoras. Pelo relato de F3 pode-se perceber um deslocamento da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos, do professor para fatores externos a ele, como a família, a sociedade, o governo ou ainda, às singularidades do próprio aluno.

A meu ver, a maior barreira que se coloca às minhas ações é a resistência de alguns educadores em aceitar refletir acerca de sua prática e realizar mudanças sobre a mesma. Percebo que, na maioria das vezes, o professor atribui o fracasso do aluno a fatores externos, como: problemas familiares; índice de pobreza; falta de incentivo e participação dos pais na vida escolar do aluno; “dificuldades natas”; entre outros. Não que estes fatores não sejam agravantes, mas infelizmente o que tenho percebido é que alguns educadores limitam-se a aceitar que são fatores determinantes e que, por isso, não há mais nada que se possa fazer. Nesse caso, o professor não consegue compreender seu valor na vida de algumas crianças e perceber que cabe, então, a ele procurar fazer um diferencial; mesmo que pequeno, mas não menos importante. E para isso,

muitas vezes, basta simplesmente uma mudança de postura de sua parte (F3, questionário de inscrição, jan/08).

Pode-se perceber que a postura de resistência evidenciada pelos docentes pode estar ligada às crenças que possuem, especialmente no que concerne a capacidade de aprendizagem dos alunos e da sua própria em ensiná-los. Estas crenças parecem ter influenciado na forma como estes os percebiam e como os ensinavam, bem como na aversão que apresentavam a mudanças, transformando-a em uma dificuldade para a formadora.

No exemplo a seguir nota-se que a escola em que F3 trabalha desenvolvia três projetos diferentes, sendo um deles, já citado, de valorização dos docentes, no qual ela depositava grande expectativa para superação da resistência dos professores à inclusão. Por isso avalia que:

O trabalho tem sido bastante complexo, porém acredito que poderá trazer resultados muito positivos, ou seja, uma melhora significativa na aprendizagem dos educandos, diminuindo assim a quantidade de fracassos e evasões. Penso que este trabalho irá superar, ainda, a resistência de muitos educadores no que se refere a inclusão e que esta se tornará, um dia, uma prática “natural” (F3, atividade 1, mar/08).

Há uma grande preocupação do grupo de formadoras desta escola com o fracasso escolar e com a evasão dos alunos, por isso buscam acompanhar a prática das professoras em sala de aula, oferecendo-lhes apoio sistemático. No entanto, essa inserção causava certo desconforto e resistência e, como consequência, dificuldades para a atuação das formadoras, pois a presença nas salas de aula era, muitas vezes, interpretada pelos professores como uma intromissão.

Nesse sentido cabe destacar o que F10, que trabalha nessa mesma escola, acrescenta sobre o projeto em questão:

O projeto não está escrito, nós o estamos construindo, temos alguns registros, mas ainda não está finalizado. É um projeto de Apoio e Valorização Docente, iniciado no ano passado. Há cinco coordenadoras, sendo que cada uma auxilia cinco ou seis professores, em geral de uma mesma série. O objetivo maior do projeto é a inclusão de TODOS os alunos durante as aulas, sejam deficientes ou não. Para isso os apoiamos, orientando quanto a quais atividades aplicar, como adaptá-las aos alunos com dificuldades de

aprendizagem, levando materiais de pesquisa etc. O projeto foi desenvolvido no ano passado em duas escolas e neste ano estendeu-se para toda a rede municipal e o faremos até o final do ano (F10 atividade 2, mar/08).

Tendo isso em conta, percebe-se que esta escola tem colocado desafios semelhantes às formadoras, que são expressos pelos professores, principalmente sob o prisma da resistência à ação e às propostas advindas destas.

Em contrapartida, a inclusão surge como um objetivo para F10, na esteira do apoio aos professores.

Meu objetivo é a inclusão de todos os alunos e que o professor sintasse apoiado para conseguir esta inclusão. Quero que os professores percebam que há caminhos que nos conduzem a esta inclusão, mas que às vezes, será preciso reconstruir alguns conhecimentos que dizem respeito ao seu fazer docente. Por enquanto não pensei em outras estratégias, somente na de reflexão e discussão com o professor, e as oficinas que estamos planejando, mas que ainda não iniciaram (F10, atividade 2, mar/08).

Com esse objetivo, é possível observar que a concepção de inclusão foi sendo ampliada, aos poucos e de forma não linear, para além das necessidades educacionais especiais.

O fato de política de inclusão ter sido referida como uma dificuldade por poucas formadoras no início da intervenção indicava algumas hipóteses: a) os docentes teriam conhecimentos suficientes para não apontar a inclusão como uma dificuldade a ser superada; b) o processo de inclusão já estaria consolidado e, portanto, as formas de enfrentamento produzidas seriam eficientes e suficientes; c) os alunos com necessidades educacionais especiais estariam inseridos na sala de aula comum e, portanto, “incluídos”; d) os alunos com necessidades educacionais especiais ou com algum tipo de dificuldade de aprendizagem tornaram-se “invisíveis” diante dos olhos dos docentes.

Há indícios de que a inclusão representou, para as formadoras, um grande desafio que deveria ser superado. Tais indícios advêm da resistência dos professores, apontada como dificuldade pelas formadoras, em aceitar crianças com NEE e ainda, em compreender as diferenças de ritmos de aprendizagem existentes entre os alunos. Desse modo, algumas barreiras foram indicadas pelas participantes

à inclusão de todos os alunos, tendo por base seus respectivos contextos de atuação.

4.1 Barreiras à inclusão de todos os alunos

Sabe-se que para a efetivação de uma escola que atenda às necessidades educativas de todos os seus alunos é fundamental a remoção de alguns obstáculos que dificultam e podem até mesmo impedir o acesso destes ao ensino, bem como a sua aprendizagem.

A análise deste aspecto tem sua relevância ampliada não só pela forma como as escolas lidam com tais fatores, mas também pelo significado que formadores e professores atribuem à inclusão e às implicações decorrentes desse processo.

Solicitou-se na atividade 12 uma complementação do mapeamento inicial, com informações mais específicas sobre a educação inclusiva nas escolas, buscando-se o olhar do formador sobre esse processo para proceder-se a análise dos respectivos contextos e (re) planejar as próximas etapas.

Para que se possa compreender a existência de determinadas barreiras à inclusão é importante que se esclareça o modo como a escola, como um todo, percebe esse processo, desde seus ideais até suas propostas e ações. Nesse sentido, um ponto que chamou a atenção foi a ausência de propósitos voltados a atender todos os alunos, dentro de uma perspectiva de ensino inclusivo, observado pela análise dos objetivos dos respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições de ensino. Apenas uma das formadoras se referiu diretamente a esta perspectiva, identificando como objetivo: “trabalhar em uma perspectiva de escola para todos” (F7, atividade 12, ago/08). Outra fez referência de modo mais geral: “o principal Objetivo que consta no PPP da minha escola é: Educação com qualidade, Inclusiva e Gestão democrática” (F12, atividade 12, ago/08).

Solicitou-se que descrevessem e analisassem as barreiras encontradas nos seus contextos de atuação em relação à inclusão de todos os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, as formadoras indicaram como principal

obstáculo a falta de profissionais especializados, seguida da resistência dos professores à presença de alunos com NEE. Observando-se a Tabela 10 é possível verificar quais são os principais obstáculos a serem superados pelas formadoras e seus pares.

Tabela 10 – Barreiras à inclusão de todos os alunos nas instituições de ensino sob a perspectiva das formadoras investigadas.

| Barreira | Frequência |
|---|-------------------|
| Falta de profissionais especializados | 6 |
| Resistência a presença dos alunos c/NEE | 5 |
| Estrutura escolar | 4 |
| Sistema educacional | 4 |
| Alunos sem NEE | 4 |
| Salas numerosas | 2 |
| Todos estão incluídos/não há barreira | 2 |
| Outros fatores (família, professores) | 2 |
| Falta de interesse dos professores | 1 |
| Dificuldades dos professores em ensinar | 1 |
| Resistência ao trabalho em parceria | 1 |
| Despreparo dos professores | 1 |

Embora a questão se referisse a todos os alunos, alguns dados apontam para obstáculos à inclusão de alunos com NEE.

A maior barreira encontrada pelas formadoras é a falta de profissionais especializados para atuar nas escolas, no apoio aos alunos e aos professores.

Em sua análise sobre as dificuldades de professores e diretores Sant’Ana (2005, p. 233) afirma que “a principal dificuldade encontrada na efetivação do processo de inclusão baseia-se na falta de apoio técnico, isto é, de suporte de profissionais especializados”.

Sem dúvida que o apoio técnico, como a autora se refere ao suporte de profissionais especializados, é fundamental para efetivação da proposta de educação inclusiva nas escolas. Este tipo de apoio pode favorecer tanto a inserção quanto a permanência das crianças que apresentam alguma NEE.

Este apoio vem sendo possibilitado, por um lado, por meio do atendimento educacional especializado (AEE) e, por outro, por iniciativa das próprias instituições, por meio de convênios.

Com o AEE, determinado em 1996 pela LDB 9394, e regulamentado por meio do decreto n 6571 de 2008, as escolas têm de rever sua proposta pedagógica de modo a garantir “acesso, participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Artigo 1).

Este decreto prevê ainda que o governo, por meio do Ministério da Educação, “prestará apoio técnico e financeiro” às ações dirigidas a oferta de AEE que atenderem a objetivos específicos, dentre os quais a “formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado e a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva” (Artigo 3, incisos II e III).

Entretanto, mesmo com esta expectativa de promoção de avanços para efetivação da educação inclusiva, com a possibilidade de formação para diferentes profissionais das instituições de ensino, nota-se ainda uma grande discrepância entre as regiões do país.

Historicamente algumas regiões do Brasil apresentam uma imensa defasagem na escolarização de seus cidadãos, que tem reflexos na formação e nos salários dos professores. Esta realidade é frequentemente retratada pela mídia e pode ser comprovada pelo censo escolar.

Como parte desse contexto, as formadoras F11 e F16, que atuam em uma instituição de formação de professores de nível médio no Estado do Ceará, a situação é preocupante. Na resposta à atividade de mapeamento, ambas respondem da seguinte forma quanto aos obstáculos à inclusão de todos os alunos:

Não há uma política local de apoio quanto a questão da inclusão, segundo a psicopedagoga que atua na secretaria de educação do município não há inclusive um programa a nível de estado voltado especificamente para este fim, há apenas um encontro anual no pólo (município maior mais próximo) para discutir a assunto. A atuação da secretaria de educação é fazendo encontros bimestrais onde os professores que trabalham com crianças com necessidades especiais fazem suas queixas e ainda confusões entre crianças sem base de conhecimento e com deficiências, encontro estes que não são subsidiados por profissionais especializados (F11 e F16, atividade 12, ago/08).

Esta situação diz respeito a uma realidade que não é apenas da região nordeste, embora em outras regiões do país haja maior e melhor qualidade de

atendimento aos alunos, mas que ainda não pode ser considerada suficiente nem adequada ao ensino de todos os alunos.

Além disso, sabe-se que, de modo geral, os profissionais especializados atendem muitas escolas ao mesmo tempo e os impactos dessa grande demanda podem ser sentidos na identificação da resistência à inclusão como a segunda barreira a superar. É importante compreender que estes obstáculos estão diretamente relacionados, pois o apoio que tais profissionais podem prestar às crianças e a seus colegas do ensino regular é, muitas vezes, percebido como a “tábua de salvação”.

É nesse sentido que não se pode pensar o trabalho do profissional especializado, como aquele que dará todas as respostas a qualquer tipo de dúvida ou problema que o professor venha a identificar. A responsabilidade pela aprendizagem destes e de todos os demais alunos deve ser partilhada, numa perspectiva de escola como comunidade de aprendizagem. Essas comunidades, de acordo com Tancredi, Reali e Mizukami (2006, p. 46) podem ser entendidas como:

Comunidades de prática, comunidades de aprendizagem ou redes podem ser compreendidas como constituídas por pessoas que estão engajadas em um processo de aprendizagem coletiva, que compartilham de um mesmo objetivo tendo em vista o que fazem, ou estão aprendendo a fazer, na medida em que interagem regularmente.

Com essa perspectiva, o formador tem um papel fundamental na organização da escola como espaço de aprendizagem coletiva.

Para que isso aconteça, muitos passos são necessários para que, de fato, essas barreiras sejam ultrapassadas. Sendo assim, para promover ações de formação docente, quer subsidiada pelo governo, quer por conta da escola, há que se considerarem dois elementos determinantes no modo como estes profissionais agem, que configuram sua base de conhecimento: suas crenças e concepções. Sem considerar estes fatores e as particularidades de cada contexto no qual se inserem, tais ações podem ser apenas pontuais e paliativas.

Para F1 “ainda estamos engatinhando em relação ao trabalho com crianças NEE. Temos poucos profissionais capacitados para atuar em tal área e os que trabalham, muitas vezes têm uma concepção mais do cuidar do que do ensinar” (F1, atividade 12, ago/08).

Esse relato confirma a necessidade de se investir em processos formativos capazes de modificar tais concepções, sendo por isso uma questão mais profunda e mais desafiadora para os formadores.

Algumas formadoras indicaram que quando há diferença nas concepções do formador e do professor, esta resulta em um obstáculo expresso pela resistência a qualquer tipo de mudança. Por isso, apontaram em segundo lugar a resistência, especialmente dos docentes, em aceitar a inclusão de crianças com NEE em suas salas de aula.

Todavia, deparo-me com diversas dificuldades, como: impasses devido a diferença de concepções pedagógicas; resistência em relação a proposta dos colegas; despreparo para lidar com a inclusão, principalmente quanto é preciso adaptar atividades e realizar um atendimento diferenciado com o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, ou ainda, no caso de alunos que não estão alfabetizados na quarta série e possuem muita dificuldade (F3, atividade 2, mar/08).

Mesmo em um grupo que interage na mesma instituição é possível observar diferentes concepções de inclusão. A formadora F14 entendia que todos os alunos estavam incluídos na escola porque nela estavam inseridas crianças com deficiência. F8 também parece possuir a mesma concepção neste momento, pois se refere a existência de “casos de inclusão”.

Sempre que recebemos um caso de inclusão procuramos conhecer tudo que for possível a respeito da criança e sua dificuldade, buscamos informações principalmente com sua família. Este ano tivemos um caso de inclusão de uma menina de 6 anos (1º ano) com síndrome de Down (F8, atividade 13, set/08).

Entretanto a formadora F8 ao final da atividade já percebe que a inclusão diz respeito a um número maior de alunos, bem como a complexidade das mudanças que ela exige. Percebe ainda que “o caminho para a inclusão de todos os alunos na minha escola é longo e exigirá muitas mudanças e transformações” (F8, atividade 13, set/08). O desenvolvimento de uma experiência de ensino aprendizagem com o foco nos alunos que estavam à margem do processo educativo também contribuiu para que a formadora refletisse sobre sua concepção.

Essa mesma modificação é percebida nas narrativas de F6 que no início da unidade afirmava que: “Falamos bastante de inclusão, pois vivenciamos esta cada vez mais na escola. A Escola [...], tem uma sala de recursos que atende alunos com necessidades educacionais especiais – 6 alunos com D.V. e D.M.” (F6, atividade 11, ago/08) e algum tempo depois entedia que: “muitos alunos já foram inclusos sem as professoras perceberem, pois muitos que passaram pela escola tinham alguma necessidade educacional especial” (F6, atividade 13, set/08).

O relato da formadora F2 também confirma a preocupação com a não aceitação dos alunos porque para ela “a maior barreira encontrada é a aceitação dos próprios pais e também dos professores, por não acreditarem estar preparados para a inclusão” (F2, atividade 12, ago/08).

Além disso, outras barreiras foram identificadas e causam preocupação nas formadoras. A acessibilidade dos alunos, principalmente com deficiência física, às instalações escolares também é foco de atenção quando se analisam as condições necessárias para que todos possam aprender. O relato de F5 indica a maneira como alguns gestores tratam do assunto:

Além disso, a maioria das escolas do município não conta com condições especiais de locomoção para deficientes físicos. Em uma escola central, que possui um aluno com deficiência física, há uma rampa que foi construída de última hora, portanto, de forma irresponsável. As demais escolas não possuem estrutura alguma neste sentido, de forma que, se algum aluno com esse tipo de necessidade for matriculado, será um grande transtorno para todos os envolvidos. Sobre a deficiência auditiva, uma das escolas está se preparando para dar conta dos matriculados, mas ainda possui condições mínimas de adaptação. Enfim, acredito que exista ainda um longo caminho para que todos os alunos possam ser incluídos realmente no ensino fundamental (F5, atividade 12, ago/08).

É comum observar-se a resolução deste problema como sendo prioridade, por ser a face mais evidente de adaptação da escola às necessidades dos alunos. Contudo, deixa muito a desejar a forma como estão sendo realizadas estas obras de infraestrutura. O relato de F6 confirma esta inadequação. No seu caso “a escola é centenária, com uma arquitetura do século passado, cheia de escadas, impossibilitando a entrada de cadeiras de rodas” (F6, atividade 13, set/08).

Ainda há outros aspectos que comprometem a efetivação de uma educação realmente para todos. Pensar em inclusão como inserção da criança num

dado espaço físico, mais uma vez revela uma concepção que não condiz com os princípios desta.

Da mesma forma, pensar que este é um movimento exclusivo para atender às necessidades educacionais de alguns apenas, também aponta para uma idéia equivocada e excludente. Conforme o relato de algumas formadoras, incluir alunos com dificuldades de aprendizagem, que apresentam problemas de comportamento ou que pertencem a uma camada social desfavorecida tem se constituído em um desafio. Nesse contexto F8 afirma que:

Percebo, dentro da realidade que vivo que, incluir os alunos carentes (abandonados pelos pais, que pouco tem o que comer, vestir e se divertir, que vivem e respiram a violência...) tem se mostrado e se colocado como um desafio muito, mais muito mais difícil do que incluir alunos com NEE (F8, atividade 12, ago/08).

Esta parece ser uma barreira identificada a partir das características de um cotidiano escolar bastante complexo, entremeado por uma realidade assinalada pela desigualdade social e todo o tipo de exclusões que esta pode produzir.

Diante desse mesmo contexto F3, ao comentar as reações de professores de sua escola em discussões sobre o processo de inclusão, avalia quais podem ser as causas de comportamentos inapropriados dos alunos:

Esses docentes chegaram a afirmar que não estão preparados para incluir tais educandos e refletiram também sobre as reais condições da escola pública atual, principalmente as periféricas como a nossa, onde além de se enfrentar salas superlotadas é preciso contornar conflitos relacionados a comportamentos agressivos, que grande parte das vezes estão relacionados a problemas vivenciados na própria família – pais alcoólatras, brigas freqüentes entre os cônjuges, envolvimento com o tráfico de entorpecentes, entre outros (F3, atividade 11, ago/08).

É possível que os fatores listados pela formadora estejam, em alguns casos, na base de comportamentos inadequados e conflitantes dos alunos, porém podem também se constituir em uma crença partilhada coletivamente.

Há ainda um desafio maior, que diz respeito ao próprio sistema de ensino:

A maior barreira é, sem dúvida, o sistema de ensino, que, embora ofereça ótimas condições para que a inclusão aconteça, acaba avaliando as crianças da mesma forma que os demais. A avaliação acaba sendo o grande desafio, com o qual poucos conseguem lidar (F5, atividade 12, ago/08).

Entretanto, por outro lado, para algumas não há barreira a ser superada:

Não temos nenhum tipo de barreira. Na verdade todos os alunos são incluídos satisfatoriamente, apenas no caso da criança que tem mielomeningocele temos o problema de pessoas preparadas e disponíveis para efetuar o banho diário que hoje é feito pela assistente de direção (F14, atividade 12, ago/08).

É interessante observar, como a formadora se refere à inclusão, enfatizando que não existem entraves, mas ao mesmo tempo, se refere, não as reais condições da escola em promover a aprendizagem da aluna, mas sim, em quem pode ficar responsável pela sua higiene. Este é um aspecto relevante, porém não é o principal.

Por outro lado, ao mesmo tempo, as formadoras podem identificar uma ampla gama de obstáculos que se colocam a aprendizagem de todos e podem favorecer a exclusão na escola:

Resistência de alguns professores; dificuldade de alguns profissionais em trabalhar com as diferenças; falta de interesse em participar de formações específicas para trabalhar com alunos portadores educacionais especiais; resistência de alguns profissionais para trabalhar em parceria (F15, atividade 12, ago/08).

As barreiras que encontro são: salas numerosas, alguns professores que não aceitam a inclusão, mesmo com toda a formação que lhes é fornecido em Hora atividade, pais que não são parceiros, que não aceitam as necessidades de seus filhos e se recusam a procurar os especialistas indicados pelas psicólogas, são estas dificuldades que não contribui para o desenvolvimento das crianças (F12, atividade 12, ago/08).

Com o andamento da intervenção alguns obstáculos mostraram-se bastante sólidos enquanto outros pareciam estar se desfazendo.

Há obstáculos que surgem em função de diferentes fatores, e podem ser denominados de acordo com sua origem.

Sasaki (2009) identifica e classifica seis tipos de obstáculos à inclusão, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade e no trabalho: a) arquitetônica, que se relaciona a acessibilidade e locomoção; b) comunicacional, que se refere a utilização de uma linguagem inadequada; c) atitudinal que compreende atitudes preconceituosas; d) metodológica ligada aos métodos de ensino; e) instrumental relacionada a inadequação dos instrumentos utilizados; f) programática que diz respeito a leis e políticas que perpetuam a exclusão.

Considerando-se esta classificação pode-se dizer que a principal barreira identificada pelas formadoras é a metodológica, seguida da atitudinal e da arquitetônica. Nota-se que dos doze indicadores, seis estão ligados ao professor, quatro ao sistema de ensino e sua estrutura, um a outros fatores e, um último a inexistência de obstáculos a inclusão. Percebe-se que a “leitura” do que significa barreira a inclusão é contraditória, pois em alguns casos as formadoras tendem a ligá-la à inserção do aluno no sistema de ensino, como ao afirmarem a inexistência de obstáculos. Além disso, duas das principais barreiras dizem respeito a alunos com NEE, o que explicita a concepção de inclusão que possuem.

Outro ponto que chama atenção é a predominância de indicações alusivas a figura do professor, podendo-se com isso inferir que lhe atribuem maior responsabilidade pela remoção destes entraves do que ao sistema de ensino e sua estrutura.

Pode-se inferir que há uma relação entre a identificação da resistência dos professores quanto à inclusão e as crenças e concepções das formadoras. Algumas delas chegaram a afirmar que a “aceitação” está relacionada ao amor que devem ter por seus alunos.

(Quais poderiam ser as causas desta “não aceitação”? O que você acredita que poderia contribuir para mudar a percepção dos professores em relação a esses alunos? A “não aceitação” é também em relação aos alunos com dificuldades para aprender?). Às vezes sim, pois na escola percebo que as professoras mais antigas gostariam de ter em suas salas somente “alunos bons”, pois ao lidar com as dificuldades individuais de cada um, e que todos nós temos, nosso próprio ritmo de aprendizagem elas “estrilam”. A aceitação deveria vir acompanhada do amor, pelos alunos que são seus neste ou naquele ano. Mas infelizmente não é o que acontece. Falta algo de dentro para fora mesmo, humanidade em muitas, essa é a palavra correta. Elas não deixam de trabalhar, mas reclamam o tempo todo, e não condizem com o que se espera de “bom” vamos dizer assim para aquela ou aquela criança. Isso é muito ruim dentro

de um sistema de ensino pois a “inclusão” já acontece há muito tempo não somente de alunos especiais e sim com necessidades educacionais especiais (F6, atividade 13, set/08). (Grifos meus).

Esta formadora já explicitou em outros momentos sua crença na necessidade de que os professores tenham amor pela sua profissão.

É interessante observar que as formadoras F11 e F12 têm crenças semelhantes.

Voltei e iniciei minha carreira como professora em um curso profissionalizante, o Normal, formação de professores, dava aulas de Psicologia, o que mais me chamava atenção na época era que em minhas aulas eu tentava dar exemplos de salas de aulas e os alunos diziam que não queriam ser professores e em pouco tempo eu os via ensinando nas escolas da cidade, isso me fazia refletir que eles não tinham vocação para a profissão só o faziam por falta de opção. Até hoje eu ainda me pergunto será que a nossa educação está do jeito que está hoje não será por conta de professores que estão nesta, tão significativa, por falta de opção? Trabalhei neste curso durante 2 anos me afastei pois nasceu minha primeira filha, dois anos depois tive outro filhos e passei a me dedicar só a eles (F11, atividade 1, mar/08).

Para F12, o professor tem de ser: “acima de tudo um professor comprometido e amoroso, sem amorosidade nada se constrói e com conhecimento a tendência é errar menos” (F12, atividade 13, set/08) e F11 complementa que a provisão de recursos ajudaria, mas não seria suficiente: “se não existirem dedicação compromisso e principalmente amor” (F11, atividade 13, set/08).

Mesmo vivenciando realidades distantes e com características singulares, as formadoras explicitam crenças semelhantes em relação ao perfil docente, fundado numa relação de doação ao outro.

É preciso investir também na mudança de concepções, não só no que diz respeito a crianças com NEE, mas de todas as crianças, especialmente no que se refere aos processos de ensinar e aprender.

Tendo em vista tais condições, é possível pensar na educação inclusiva como uma perspectiva que exige compromisso e empenho de todo o sistema educacional, desde a implementação de uma formação de professores articulada com questões reais da prática, mas não restrita a estas, até a adequação da estrutura física das instituições que atendem estes alunos.

4.2 Diferença e deficiência: problematizando concepções e crenças

Na primeira semana da unidade sobre “Inclusão e diversidade” foi disponibilizada no ambiente virtual uma atividade que consistia na escolha de um filme dentre os indicados, para ser assistido e com base nele as formadoras deveriam responder a algumas questões. Foram indicados três filmes (Anexo A) cuja trama girava em torno de personagens com deficiência. Os filmes foram: “Mr. Holland: meu adorável professor”; “Meu pé esquerdo” e “Meu nome é Rádio”. Aqui a intenção não era aprofundar na discussão de um ou de todos os filmes em si, mas nas mensagens que estes passavam sobre pessoas com deficiência e sua inclusão na escola e na sociedade, bem como sobre como a pessoa com deficiência é percebida pela sua diferença. Além disso, objetivava a identificação de crenças e concepções das formadoras sobre questões relacionadas aos aspectos acima citados.

Das 15 formadoras que assistiram um dos filmes e responderam a atividade, nove assistiram “Meu nome é Rádio” (F1, F3, F7, F8, F11, F13, F14, F15 e F16), cinco “Meu pé esquerdo” (F2, F4, F6, F10 e F12) e apenas uma assistiu “Mr. Holland: meu adorável professor” (F5). Um dos motivos de escolha pode estar relacionado ao ano de estréia (2003), mais recente que os outros dois (1995, 1989) e por isso de fácil acesso nas locadoras. A formadora F14 observou esse aspecto em seu comentário:

De: F14

Para: Todos 13/08/2008 08:59:33

olá pessoal,

Optei por assistir o filme "Meu nome é Rádio" que era o único disponível na locadora e creio que diante do relato das colegas qualquer filme assistido teria sido muito bem aproveitado. Estou ansiosa para assistir "Meu pé esquerdo". Será o filme do final de semana...

Abraços, (F4, fórum, 13/08/08)

Este relato, dentre tantos outros, confirma que a atividade foi bem recebida pelo grupo e que despertou interesse para conhecerem os outros filmes sugeridos.

Os filmes abordam situações variadas que envolvem pessoas com deficiência e sua inserção na família, na comunidade e na escola. Este último item é abordado sob ângulos diferentes, em escola comum e/ou em escola especial. Com isso deveriam realizar uma atividade individual de análise e, de forma paralela, participar de um fórum, que teve início dias depois.

A discussão no fórum foi iniciada em 06/08, solicitando que as participantes expusessem o que mais chamou a atenção no filme assistido e o porquê. As formadoras F1, F4, F8 e F13 não participaram.

Um dos objetivos do fórum foi discutir o que os filmes produzem nos sujeitos que os assistem, bem como que estes fossem capazes de analisar a forma como as pessoas com deficiência são retratadas pelo cinema e na sociedade, trazendo à luz suas experiências e crenças. Por isso, a discussão no fórum era estratégica para identificar esses e outros elementos da prática das formadoras.

Logo no início nota-se que as mensagens deixadas no fórum abordam a questão superficialmente. Percebe-se que a maioria deixa seu comentário enfocando principalmente a superação da deficiência e sentimentos como a compaixão e amor. Além disso, fizeram comentários semelhantes no que se refere a pessoa com deficiência, independentemente do filme que assistiram.

Nessa mesma direção, a formadora F5 salienta a resistência do personagem em aceitar a diferença do filho.

De: F5

Para: Todos 11/08/2008 14:29:55

Oi pessoal! O filme que assisti pela segunda vez foi "Mr. Holland, adorável professor". Infelizmente, as locadoras de cidades pequenas estão liquidando as fitas de vídeo e não consegui encontrar os demais para locação. Gostei muito do filme e, dentre as coisas que mais chamam a atenção, está a resistência do professor, apaixonado pela música, em reconhecer a diferença de seu filho, que nasce com um sério problema de audição, embora consiga aceitá-la em cada um de seus alunos. O concerto que ele faz em homenagem ao filho, depois que ele próprio aprende a ouvir a música de seu silêncio, é bastante comovente. É uma pena que não seja dedicada uma maior atenção à questão da diferença. Mas vale a pena assistir!!! (F5, fórum, 11/08/08) (Grifo meu).

Com o andamento das discussões no fórum buscou-se por meio de questionamentos e provocações, estimular as formadoras a aprofundar suas análises e reflexões sobre a forma como a sociedade “olha” para as pessoas com deficiência e, de modo mais específico, como os formadores e professores “percebem” tais diferenças.

Em outra mensagem F5 destaca a relação do pai, músico, com o filho, surdo. Contudo, havia um outro aspecto de grande relevância para a discussão em questão e que a formadora não mencionou.

A partir de algumas “pistas” e questionamentos a formadora escreve:

De: F5

Para: Todos 14/08/2008 17:25:35

Ah, Josiane! Então vc quer que eu conte o final do filme, é? Olha pessoal, não briguem comigo, viu... a culpa é dela... rssss...

Então vou começar falando sobre a música... que aparece muito forte em dois momentos do filme: um deles é a sinfonia que Holland oferece como um grande presente ao filho e é muito linda a mensagem transmitida por ele. Foi o momento em que o personagem parece deixar de ser surdo e se abrir à mensagem que a vida quis lhe ensinar. Outro momento é a sinfonia que ele recebe de presente por parte de todos os seus alunos, já adultos e crescidos, na última cena. É uma homenagem que todo professor gostaria de receber como prêmio e como valorização pela sua dedicação à arte de EDUCAR. Na verdade, todo educador mereceria ouvir um dia o que diz uma das alunas de Holland, a aluna com mais dificuldade da primeira turma, à qual ele ajudou a conquistar um grande sonho: "Nós somos a sua sinfonia, professor! A sinfonia que você construiu durante tantos anos de trabalho como professor... Parabéns!" (F5, fórum, 14/08/08). (Grifos meus).

A formadora se refere ao personagem surdo como se essa deficiência pudesse ser eliminada e fosse algo que o impedisse de perceber e expressar seus sentimentos e emoções. Observa-se uma forte tendência a normalização, presente no imaginário social, que reforça a imagem de incapacidade e as limitações do sujeito entendido como o diferente.

Em seguida a formadora envia nova mensagem ao fórum, destacando suas aprendizagens:

De: F5

Para: Todos 14/08/2008 17:34:59

Ah, mais uma questão importante que aparece no filme e que apenas depois de enviar a atividade me dei conta. Além da inclusão do filho

surdo do personagem na sociedade, são mostradas ainda muitas formas de incluir a diversidade dos alunos em aula e não apenas daquele aluno considerado especial. Holland começa a dar aulas de música bastante contrariado, apenas como uma forma de garantir o sustento da família e da grande ilusão de que, como professor, teria tempo para compor uma sinfonia. Aos poucos, vai se envolvendo com cada um de seus alunos e com suas histórias de vida que são únicas, com as necessidades de cada um e suas formas diversas de viver e de sentir, portanto produzir, a música. Na verdade, se apaixonou pela profissão ao descobrir que cada aluno é especial e merece um olhar a partir de sua singularidade... (F5, fórum, 14/08/08). (Grifos meus).

Algumas provocações mostraram-se fundamentais e podem ter contribuído para a aprendizagem das formadoras, conduzindo-as a reflexões importantes sobre o tema e sobre suas próprias crenças e concepções.

O professor foi visto pela maioria das formadoras como agente de mudança e, no que diz respeito à inclusão, essa concepção fica mais evidente.

De: F3

Para: Todos 25/08/2008 09:27:49

Bom dia pessoal!

Desculpem-me o período de ausência neste Fórum - trabalho, Faculdade e outros cursos... O tempo acaba passando mais depressa do que deveria... rrsrs. Enfim, assisti o filme "Meu nome é Rádio". Muitas cenas me emocionaram e me permitiram refletir mais um pouco sobre a inclusão. Uma das questões que penso ser relevante apontar é a atuação do educador, a importância e a "força" que este possui para promover a inclusão, principalmente quando acredita que o outro é capaz aprender e, assim, valoriza seus avanços, por pequenos que pareçam ser. No filme, um dos fatos que pode ser observado é que a atitude do professor passa a ser um referencial, modificando as atitudes de discriminação dos alunos e de outras pessoas da comunidade em relação a Rádio. A meu ver, acreditar no outro, respeitar seu ritmo de aprendizagem, auxiliá-lo e valorizar seus avanços são alguns passos para promovermos a inclusão.

Abraços, (F3, fórum, 25/08/08). (Grifos meus).

Para F3 o professor é capaz de mudar as atitudes dos alunos e promover a inclusão. Nota-se que em ambas as narrativas o professor tem papel central na determinação e produção da imagem do aluno "diferente" diante dos outros. Cabe ao professor a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e também pelo resultado obtido nesse processo de mudança. Parece não haver muita distinção entre ser professor e ser formador neste momento.

Além disso, é também definido como mediador, sendo que “o educador é o parceiro mais experiente, em que sua função é observar, problematizar, intervindo sempre que achar que pode fazer o educando avançar sobre suas hipóteses em relação ao conhecimento” (F1, atividade 4, abr/08).

Esta concepção de professor é predominante no grupo investigado podendo-se inferir que mesmo fazendo parte de realidades educacionais bastante diferentes entre si e distantes geograficamente há uma “marca” comum que as define, moldando uma identidade docente fundada na relação com o outro.

É interessante atentar para algumas considerações individuais que surgiram em resposta a questão 6 da atividade 11: “Se você discutisse esse filme com seus pares em sua escola, quais questões você abordaria e por quê?”, pois essa questão trouxe elementos importantes para a análise tanto das crenças e concepções das formadoras quanto de seus conhecimentos.

O papel do professor e a inclusão da pessoa com deficiência na escola foram considerados aspectos relevantes pelas formadoras F1, F3, F6, F13 e F14 para ser analisado pelos professores, em uma suposta discussão.

Quanto ao papel do professor F1 salienta: “Que quando acreditamos e investimos sempre obtemos resultado independente da situação” (F1, atividade 11, ago/08). Já F3 afirma que:

Procuraria destacar o fato de como o professor pode fazer a diferença na vida de uma pessoa, quando acredita nisso e se determina a tomar atitudes coerentes e significativas, considerando a importância e reais necessidades do outro. Enfatizaria, ainda, a necessidade de ser sensível para enxergar os avanços de tal educando conforme os limites impostos pela própria deficiência. Além disso, procuraria abordar as atitudes / comportamento do professor que permitiram incluir Rádios de forma positiva, contribuindo com sua aprendizagem em âmbito geral – escolar e social (F3, atividade 11, ago/08).

Para a formadora, o professor pode fazer a diferença na vida de seus alunos, se acreditar e considerar a importância e reais necessidades do outro. Além disso, destaca que deve ser sensível e atento aos avanços, mesmo que pequenos, de seus alunos.

Concepções e crenças foram aflorando e evidenciando o que estas atribuem valor, principalmente no que se refere ao processo de ensino-

aprendizagem. A expressão “fazer a diferença” foi muito utilizada pelas formadoras ao longo do programa e pode revelar uma contradição presente em alguns discursos, de quem acredita no poder que o professor tem de mudar a vida de seus alunos, mas ao mesmo tempo, parece não acreditar no que diz, mostrando-se abatidos e desmotivados.

Para F6 a história do personagem Christy Brown (“Meu pé esquerdo”) pode ser utilizada para motivar os professores que deveriam refletir sobre ela e aprender com a experiência de uma pessoa com sérias limitações físicas.

[...] que essa história nos sirva de inspiração, que abra nossas mentes antes de julgarmos alguém e/ou alguma coisa, até nós mesmos e nos leve ao mais alto grau de motivação. Afinal a realização financeira e profissional que tanto buscamos depende muito da nossa base conceitual, pois sábio é saber tomar proveito da experiência alheia construindo novos conceitos (F6, atividade 11, ago/08).

Já a formadora F13, faz uma análise com base em uma cena que lhe marcou e que está relacionada ao papel/postura do professor, referindo-se ao personagem Harold Jones (“Meu nome é Rádio”) e sua postura em relação à Rádio, revelando uma concepção mais ampla de inclusão:

Um questionamento que me surgiu ao longo do filme é sobre a família do treinador. Qual deficiência o técnico não enxerga? Em que ponto a proposta da inclusão social é deixada de lado a ponto de não enxergar o dia-a-dia. Cabe-nos repensar a vida cotidiana a fim de **carregar de sentido os fazeres do dia-a-dia**. “Por que você está fazendo isso?” – é uma fala que surge no filme e digna de consideração, sempre teremos que nos perguntar por que, é o porquê que nos coloca em situação de alerta e nos incentiva a ir além do que nos é dado. É o **MOTIVO** que nos põe em posição de busca. – Isso remete a planejamento. “Até onde ir?” – outro questionamento surgido que diz muito. É necessária a percepção dos **limites. Identidade** – Cena onde o treinador-pai conta o fato acontecido quando tinha 12 anos: o que me toca? O que me sensibiliza? O fato de Rádio aparecer em sua vida o remete a algo já posto em que ele reconhece como alguém que não cumpriu o seu papel – “Eu não fiz nada”. O treinador agora se identifica com a causa de Rádio, para se redimir, por que acredita? Não importa, o importante é se mobilizar e mudar. O passado já passou, é importante recomeçar sempre. “**Enquanto eu ainda tenho chance**”. – cena final do filme que mostra que as coisas devem ser feitas, embora tarde, enquanto ainda podemos fazer (F13, atividade11, ago/08). (Grifos da formadora).

A formadora F13 analisa a cena com base em suas concepções de inclusão e do que acredita ser o papel do professor, embora não fique explícito neste excerto, que tem o poder de promover a mudança, de “fazer a diferença” “enquanto ainda tem chance”.

Nesse sentido cabe destacar a inquietação de F14: “e hoje o que temos feito com as inúmeras crianças aprisionadas pelo preconceito?” (F14, atividade 11, ago/08).

O formador F9 pontua o que considera relevante abordar na discussão dos filmes e, tendo como foco o papel do professor, faz uma análise ampliada do que significa ser diferente e de como as pessoas “olham” para a diferença, com isso busca provocar o grupo a “olhar com olhos de ver”.

De: F9

Para: Todos 25/08/2008 23:56:47

Ola pessoal, estou de volta. Assisti já o meu pé esquerdo e Mr Holland. O paralelo que faço é que ambos mostram o quanto ser diferente incomoda a todos. A sociedade não foi feita para compreender os "não normais". A sociedade trabalha com o padrão. O sistema que vivemos procura àqueles que possam produzir e produzir... Os muito jovens não são valorizados, os mais velhos não são valorizados, as mulheres, antes da revolução sexual, não eram valorizadas, os deficientes nunca foram levados em conta. E não é uma questão só de injustiça social: é a lógica do sistema. Procurei abordar os filmes sob esta lógica para abriremos os nossos olhos e percebermos que não se trata só de se sensibilizar com as dificuldades e a força de vontade dos personagens. É muito bonito ver a superação... mas se não olharmos com olhos de ver só ficaremos na superfície do fenômeno. Pode parecer cruel, mas ser diferente incomoda o sistema pois foge da padronização. Isto é um perigo para a era da massificação. abraços

Essa expressão é explicada pelo formador em um momento anterior: “Sei que parece redundante mas há uma diferença entre ver e olhar. Olhar é passar os olhos superficial mente e identificar a paisagem, as pessoas, o caminho. Mas ver é mais que olhar é descobrir. É buscar o detalhe e enxergar por trás da aparência.” (F9, fórum, 25/03).

Por isso para ele é necessário mais do que sensibilizar e chamar a atenção para a superação da deficiência, pois a produção da diferença se dá no meio social, assim como a exclusão. F9 entende que ser diferente incomoda a

todos, por isso percebe a diferença relacionada com a sociedade e a valorização dos sujeitos “normais”.

Cabe lembrar que a formadora F5 também se preocupou com as atitudes dos professores frente à deficiência como sendo um aspecto essencial e que por isso priorizaria atividades voltadas aos sentimentos que os professores poderiam experimentar estando no “lugar” de alguns personagens, entre os quais “o deficiente”. Assim adotaria a seguinte atividade:

Em primeiro lugar, simplesmente passaria o filme e deixaria que os professores comentassem o que sentiram ao assistir ao filme. Em seguida abordaria questões referentes às reações dos diferentes personagens. Uma das atividades possíveis seria dividir os professores em pequenos grupos e solicitar que se colocassem no lugar de cada um: “O que você faria [o que sentiria] se fosse...”

- O pai
- A mãe
- A professora
- O deficiente

Penso que falar sobre o problema e observá-lo de fora é muito mais fácil que estar envolvido nele (F5, atividade 11, ago/08).

Discutir “os olhares” sobre a deficiência sob diferentes ângulos poderia fomentar importantes descobertas para os professores. Esse aspecto corrobora o que anteriormente se referiu em relação aos principais entraves à inclusão, trazendo à superfície uma forte barreira atitudinal, ainda muito presente no fazer docente e que preocupa grande parte das formadoras. Barreiras atitudinais estão ainda muito presentes no contexto escolar e fortalecem a discriminação, pelo preconceito, e a exclusão de todos aqueles que não se enquadram em um padrão, em uma norma, socialmente produzida como a regra que determina o lugar destes sujeitos cuja identidade é também forjada nos espaços escolares.

Considerando-se esses fatores, acrescentou-se às colocações do formador F9 alguns questionamentos visando ampliar as discussões em torno do tema.

De: P1

Para: Todos 29/08/2008 22:06:18

Olá pessoal,

Pensando nisso, proponho que continuemos a discussão em torno de algumas questões: o que afinal é ser diferente? Por que ser diferente incomoda tanto?

Lembram do que Bianchetti coloca: "Eu não estava olhando para o diferente: eu ERA o diferente!?" Quem era o diferente nos filmes? Por quê? Qual a relação que os filmes estabelecem entre deficiência e diferença? O que observamos hoje nas escolas nos leva a pensar em que processos? Como os nossos alunos estão se tornando sujeitos do mundo? O que significou a presença de Rádio na escola? O que vocês acham?

São só algumas questões para continuarmos nossa discussão sobre esse tema que acredito interesse a todos profissionais da educação.

Um forte abraço,

Josi.

Com isso, algumas vozes se calaram, outras buscaram eco:

De: F9

Para: Todos 31/08/2008 13:13:04

OLá meninas, bom dia. A proposta do Josi é muito boa. Abre várias perspectivas de conversas. Uma delas já iniciei falando do sistema. E obrigado Josi por dar nomes aos Bois. ÁS vezes me pego sem nomear esperando que as pessoas reflitam sobre as COISAS.

Quanto as escolas vejo-as como um um universo em desencanto... É preciso reencantá-la de novo. Tá na hora do almoço rrsrs. depois eu volto. (Grifos meus).

Observa-se que o formador buscou provocar o grupo a discutir, trazendo suas reflexões e inquietações. Entretanto nota-se um grande silêncio e, mesmo as mensagens apenas sobre o filme, desaparecem.

Novamente provocações e questionamentos são enviados ao grupo:

De: P1

Para: Todos 03/09/2008 21:35:57

Olá meninas!!

Estão muito tímidas por aqui...

Temos tantas coisas para discutir, não é? Afinal, esse assunto nos exige muita reflexão, exige repensar crenças, valores, conceitos e conhecimentos, para que ensinar todos os alunos se torne uma realidade e não apenas um discurso politicamente correto.

Então, o que pensam sobre as questões colocadas aqui?

Um abraço, Josi

O silêncio continua. Contudo, as indagações e interações colocadas no fórum possivelmente tenham contribuído para que as formadoras refletissem sobre a diferença, como enfatiza F3:

De: F3

Para: Todos 08/09/2008 21:42:05

Boa noite pessoal,

Em relação as questões propostas para reflexão, penso que a "diferença" é o que prevalece entre os seres humanos, ou seja, "ninguém é igual a ninguém". Todavia, como coloca F9 a sociedade estabeleceu um padrão, a meu ver, até para a própria diferença; é como se houvesse determinadas diferenças dentro de um conjunto padrão que as igualassem. Nessa lógica, o deficiente acaba ficando fora desse conjunto, ou melhor, passa a fazer parte de um outro conjunto, excluído por um sistema social que valoriza a produção e o lucro e, conseqüentemente, não tem "paciência" com o humano: um ritmo mais lento; o silêncio da fala; o olhar de um corpo que enxerga na escuridão...

Abraços

A formadora F3 analisa a própria concepção de diferença a partir das colocações anteriores e a relaciona com a valorização de um determinado padrão em relação a outro. Salienta ainda o agrupamento em torno de um determinado conjunto, que reforça a exclusão pela deficiência.

Novamente alguns dias se passam e o silêncio predomina. Então, F9 retoma a discussão sob seu ponto de vista e acrescenta:

De: F9

Para: Todos 14/09/2008 22:52:51

Ola meninas, boa noite. Poi é Josi, de uns tempos para cá algumas coisas parecem que deixaram de "existir" como se fossem naturais. Isto é, pensar na forma como funciona a sociedade é dizer que ela é assim mesmo e pronto. Não é não e nunca foi! Vou trazer um caso que não tem a ver com inclusão ou necessidades educativas especiais, mas que é um retrato da barbárie produzida por este sistema. Foi o caso amplamente divulgado pela mídia dos dois irmãos que foram assassinados, ao que parece, pela madrasta e pelo pai. A forma como o crime ocorreu, morte por asfixia e depois incêndio dos corpos e mutilação, demonstra muito mais do que um crime hediondo. Estas crianças já viviam um processo de violência muito anterior a sua morte. Por várias vezes as crianças foram afastadas do pai e da madrasta, mas sempre voltavam. Fica a pergunta: Porque dois adultos matam duas crianças desta maneira? Sendo que as crianças tinham um vinculo afetivo com as mesmas? Será porque não tem Deus no coração? Será que eram loucos? Será que vivemos numa sociedade de loucos? Bem, o que acho é quando duas pessoas agem da forma como este casal supostamente agiu é porque elas são reflexo do sistema em que vivemos. O sistema capitalista vive da exploração do homem pelo homem. Privilegia a mercadoria dinheiro e promove a reificação do ser humano. Portanto, aquelas crianças nas mãos de seus assassinos não passavam de meros objetos que poderiam e deveriam ser descartados por eles.

Sim, pois no processo de reificação as pessoas se tornam coisas. Mercadoria que só possui um valor de uso quando promove um valor de troca. Aquelas crianças eram um estorvo para aqueles dois. Neste sentido, nada mais "natural" do que se livrar deles. Pensando na escola. Será que aquelas crianças não tinham escola? Irão dizer: "A culpa agora é da escola!!!!" Não se trata disto. Se trata de pensar como o sistema capitalista projeta nas pessoas a consciência e o desejo de descartar os objetos e as pessoas. O desejo de consumir pelo consumir provoca um outro desejo de nos livrarmos daquilo que nos incomoda. A criança de inclusão provoca incômodos em todo mundo. Se depender do sistema capitalista ela é um empecilho que deve ser eliminado. Perdoe-me a indignação... Mas as crianças mortas poderiam ser alunos de nossas escolas. Muitos deles sofrem violências cotidianas por conta de sua condição de classe social e nós não nos damos conta. Muitos morrem e nem ficamos sabendo... Muitos morrem um pouco a cada dia. Tem solução??? Devemos então acabar com o Sistema Capitalista????? Não é disto que estou falando. O que estou tentando dizer é que enquanto não tivermos um leitura mais abrangente e profunda de como funciona de verdade a sociedade, todas as nossas ações serão paliativas. E elas são importantes e necessárias. Mas serão insuficientes se acreditarmos que a ordem das coisas no mundo são naturais. Um grande abraço. (F9, fórum, 14/09/08). (Grifos meus).

O formador chama a atenção do grupo para a naturalização da exclusão. Além disso, traz à luz aspectos relevantes e constantemente silenciados, como: a naturalização da exclusão que ocorre pela diferença, a eliminação daquilo que desagrada, a necessidade de ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a sociedade, bem como, o papel do professor (e formador) diante da produção de exclusões.

Vale destacar o papel do professor e sua inserção em um contexto sociocultural mais abrangente que, nas palavras de Madeira (2004, p. 18) possibilita compreender que:

Sendo os Educadores social e politicamente investidos da tarefa de discriminar diferenças ou, diante de sujeitos "diferentes" que perturbam a "harmonização" de funções sociais, podem recusar ou negociar critérios de classificação social que posicionam os sujeitos como "desiguais". De certa forma e em certa medida, a manutenção da funcionalidade (pelo menos parcial) dos sistemas econômicos que produzem a exclusão e que não estão comprometidos com a construção da igualdade entre todos os cidadãos, dependerá do modo como os educadores se posicionam diante das circunstâncias dos grupos subordinados ou excluídos.

Os professores e seus formadores são sujeitos, membros de uma sociedade, afetados por uma cultura e produtores de significados, comprometidos com valores éticos e morais que se fazem presentes no modo como ensinam e no modo como aprendem a ensinar.

Observou-se ainda que as discussões acadêmicas em torno da proposta de educação inclusiva, focam muitas vezes, a pessoa com deficiência e sua suposta “necessidade” de pertencer ao mundo dos “normais”. Essa dimensão tende a provocar alguns equívocos, dentre os quais de que a educação inclusiva é para aqueles que possuem uma deficiência.

É preciso discutir a inclusão de pessoas com deficiência numa proposta de educação que considere “o modo de olhar o outro”, não como uma ameaça ao ensino e a necessidade que alguns estudantes podem apresentar em receber atendimento especializado, mas sim, pelo lugar que ocupam as crenças na construção do conhecimento dos professores e de seus formadores.

Nesse sentido parece relevante considerar que os docentes necessitam de conhecimentos específicos sobre as diversas necessidades educacionais especiais, porém precisam de oportunidades para refletirem sobre suas crenças, não só em relação ao outro “diferente”, mas, sobretudo, sobre o que é a essência de seu trabalho – ensinar, colocando assim em xeque suas arcaicas e tradicionais práticas.

A oportunidade de realizarem uma atividade diferente (assistir um filme), somado às discussões no fórum e aos questionamentos da atividade 11, contribuiu muito para que as formadoras refletissem sobre suas concepções, bem como ampliassem seus conhecimentos no que concerne à atuação de professores e formadores para incluir, de fato, a todos.

De modo geral as formadoras puderam observar e analisar a *imagem* da pessoa com deficiência, bem como as relações que são estabelecidas em torno dos personagens nos distintos filmes. É interessante observar que, mesmo tendo assistido a filmes diferentes, o sentimento manifestado em relação à pessoa com deficiência era semelhante para cada formadora, embora os abordassem a partir de seu crivo, com o filtro de sua “lente”, suas crenças, conhecimentos e concepções.

Em alguns momentos o que pareciam ser apenas crenças foi se mostrando como uma dura realidade da qual partilham as formadoras F3, F8, F10 e

F14. Para este grupo um dos principais obstáculos tem sido a inclusão de alunos que estão em situação de exclusão, dentro da própria escola, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, problemas de socialização, de comportamento, etc.

4.3 Incluir? Quais alunos?

A palavra inclusão tem sido frequentemente associada à inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino comum. Contudo, sabe-se que esta palavra não pode ser considerada fora do paradoxo inclusão X exclusão, pois para Lunardi (2001, p. 28) “todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra”. Para esta autora a inclusão pode ser vista como tentativa de normalização dos sujeitos “diferentes”. Normalizar significa tornar igual a norma e incluir, nessa perspectiva, seria uma tentativa de minimizar as diferenças em função de uma norma dominante. Por isso alguns estudiosos tem se mostrado reticentes ao projeto de escola inclusiva, por acreditarem que tende a eliminar as diferenças.

Normalização e exclusão são processos fortemente entremeados no contexto das escolas, como ressalta F10:

A discriminação existente não só com pessoas portadoras de deficiências, mas com aqueles que não se adequam ao padrão considerado “normal” nas escolas, como são os casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, que acabam sendo excluídos das aulas, por não acompanharem (F10, atividade 11, ago/08).

Cabe indagar então quem são os *diferentes* que a escola busca normalizar? Considerando-se esta questão, é necessário jogar luzes para o modo como a escola percebe a diferença e como os *diferentes* são tratados nela e por ela.

Notou-se que algumas formadoras faziam referência a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e que precisavam ser incluídos. Algumas narrativas apontam para este fenômeno. Segundo as formadoras F3 e F10, a inclusão é pauta de várias discussões na escola onde atuam:

Discutimos sempre esse tema, pois a cada reunião que temos buscamos identificar quais alunos não estão participando das aulas, por quê não estão e o que precisamos fazer para incluí-los. Sempre surgem muitas dúvidas com relação aos alunos não alfabetizados das terceiras séries que não conseguem acompanhar a turma ou aqueles adiantados que acham a aula monótona para eles. Então discutimos sempre a questão da adaptação das atividades a eles (F10, atividade 11, ago/08).

A formadora preocupa-se com a não exclusão de alunos com dificuldade de aprendizagem e de todos aqueles que não estejam participando das aulas. Além disso, nota que há dificuldade, por parte dos professores, em adaptar atividades as necessidades dos alunos. Nessa mesma direção F3 acrescenta que:

Algumas vezes iniciei, em horário de atendimento individual ou HTPC, discussões sobre esse tema (inclusão) com os professores com quem trabalho devido a existência de alunos, em suas salas de aula, que já repetiram mais de uma vez a mesma série e demonstram ainda muita dificuldade de aprendizagem, porém não apresentam diagnóstico médico indicando alguma deficiência. Essas conversas ocorreram porque os educadores evidenciaram dificuldades para incluir estes alunos de forma significativa, em que se possa observar progresso na aprendizagem dos mesmos. Esses docentes chegaram a afirmar que não estão preparados para incluir tais educandos (F3, atividade 11, ago/08).

É interessante observar que a dificuldade dos professores, segundo a formadora, está em incluir, de forma significativa, alunos com dificuldades de aprendizagem, afirmando que não estão preparados para incluí-los. Nota-se que de acordo com F3 tais crianças não possuem qualquer deficiência o que contraria a percepção de que seria a inserção destes (deficientes) no ensino comum a causa de diversos problemas que os professores e as escolas têm apresentado para educar com qualidade.

Alunos com dificuldades de aprendizagem também estão no centro das preocupações das formadoras F11 e F16:

Quando detectamos as deficiências de aprendizagem dos alunos discutimos a problemática com os professores nos momentos de planejamentos, além disso procuramos fundamentar as discussões com a utilização de textos e vídeos que propiciem estímulo ao professor para que estes se sintam motivados e possam também incentivar os alunos tentando elevar a auto-estima dos mesmos. Criamos sistema de monitoria, onde os alunos que mais dominam os

conteúdos de cada disciplina ministram aulas para os colegas com dificuldades em outro turno. Os professores também procuram ajudá-los no decorrer da aula para que haja uma melhoria no aprendizado. Projetos de leitura são desenvolvidos visto que um dos grandes problemas é a questão da leitura e escrita (F16, atividade 11, ago/08).

A escola pode e deve tirar proveito da diferença como algo a ser fomentado e não como algo a ser banido. Portanto, incluir de fato é tirar proveito da diferença em favor da aprendizagem dos alunos.

As formadoras F3 e F6 relataram que, em muitos momentos de discussão sobre o tema, os professores queixaram-se de que não se sentem preparados para atuar nessa perspectiva. F3 relembra um momento de interação com o grupo e acrescenta que:

Muitos ainda colocaram a questão da implementação das políticas públicas educacionais no Brasil, as quais acontecem de modo desordenado, sendo impostas ações que o educador deve cumprir sem ter preparo / formação para isso. Observaram também que os cursos de formação continuada nem sempre oferecem embasamento suficiente para que os professores possam solucionar os reais conflitos vivenciados na complexidade cotidiana (F3, atividade 11, ago/08).

Este aspecto traz, além da problemática que envolve a formação de professores e a implementação das políticas educacionais, a imagem de aluno ideal que muitos docentes constroem durante o período de formação para a docência (ou antes deste, em suas vivências na escola, na família e na sociedade) e que é delineada pelas suas crenças e concepções, traduzindo-se, muitas vezes, na “invisibilidade” daqueles que apresentam alguma dificuldade, mas cujo “rótulo” não foi identificado como uma NEE. O aluno que apresenta alguma NEE, principalmente em caso de deficiência, cria uma necessidade de suporte especializado e de recursos específicos que lhe devem ser disponibilizados. Já o aluno que não se enquadra nas definições de NEE, pode facilmente tornar-se invisível o que acaba por produzir variadas formas de exclusão.

Tendo em vista este processo e, ao contrário do grupo de F3, o relato da formadora F6 sobre o modo como alguns professores acompanham alunos com dificuldades que recebem atendimento educacional em sala de recursos é bastante preocupante:

Os professores precisam ser levados a discussão dos casos de cada aluno, pois na escola que trabalho temos uma sala de recursos que atende alunos com necessidades educacionais especiais ou não, com uma professora especialista e o acompanhamento “as vezes da professora da sala”. Os alunos são devidamente matriculados no ensino regular e freqüentam a sala de recursos em horários e dias da semana pré-estabelecidos. A professora especialista trabalha praticamente com no máximo dois alunos por horário, e as atividades são preparadas de acordo com as necessidades de cada um. Depois que saem dessa sala, percebo que não há continuidade desse trabalho com a professora da sala regular e muitas vezes o aluno fica na sala apenas se socializando e não acompanha o conteúdo que está sendo dado (apesar desta receber orientações específicas da coordenação a respeito desse trabalho necessitar ser contínuo) (F6, atividade 13, set/08).

Nota-se que a inclusão dos alunos é um processo muito complexo e que é corroborado pelo relato de F9:

Na minha atual escola não passamos por esta situação. O que temos são os alunos que por conta de determinados comportamentos ou por problemas de aprendizagem acabam por se sentirem excluídos. Então é preciso muito trabalho para que os professores percebam neste aluno coisas positivas e possam “incluir-los” de verdade na escola (F9, atividade 13, set/08).

A narrativa do formador F9 enfatiza a dificuldade encontrada e remete a necessidade de uma análise mais aprofundada do que pode estar na base de processos de exclusão, independentemente das características dos alunos.

Com isso um ponto que merece ser analisado neste estudo e que está diretamente relacionado a estes processos, diz respeito a “invisibilidade” de alguns alunos em sala de aula e nas escolas, não só nos anos iniciais, mas em todo o sistema de ensino é possível observar este fenômeno. Esse não é um fenômeno físico, ele revela a exclusão pela indiferença à diferença e a singularidade próprias de cada um.

Nota-se que alguns alunos tornam-se “invisíveis” aos olhos do professor o que pode provocar no formador angústia quanto à efetiva aprendizagem de todos, independentemente de seu rótulo. Ao que parece os alunos rotulados com dificuldades de aprendizagem podem ser bem visíveis aos olhos de algumas formadoras, o que corrobora a existência deste fenômeno associado à exclusão.

É possível que a “invisibilidade” e/ou exclusão de determinados alunos seja produzida pelas expectativas do professor, na perspectiva de Arends (1995). Este autor afirma que as expectativas do professor em relação a alguns alunos ou a turma afetam o modo de interação e de relacionamento que os professores estabelecem com os alunos e, em alguns casos, o que estes aprendem, criando um padrão de comportamento cíclico tanto por parte de um quanto de outro. Para Arends (1995, p. 161):

O tratamento diferente não acontece em todas as salas de aula. Na realidade, há grandes diferenças entre os professores relativamente ao grau de expectativas incorrectas que têm relação aos seus alunos e ao tratamento diferente que dão aos alunos. Contudo, é difícil conseguir uma sala de aula isenta de expectativas negativas e de tratamento diferenciado. Às vezes, formam-se falsas expectativas devido aos preconceitos e estereótipos inconscientes que todos possuímos. É difícil agir sobre o que fazemos inconscientemente. Noutras situações, os alunos em relação aos quais os professores têm baixas expectativas coincidem com os que apresentam comportamentos perturbadores. Geralmente os professores interagem mais em termos verbais e não verbais com estes alunos, de uma forma negativa e crítica.

Assim a exclusão pode ser produzida pelo sujeito que ensina, de forma consciente ou não. O tratamento diferenciado dispensado a um aluno poderá, desse modo, gerar diferentes respostas devido a expectativas incorrectas que o professor tenha a seu respeito. Isso ocorre, algumas vezes, em função de preconceitos e estereótipos, o que, de certa forma, poderia explicar a exclusão e mesmo a auto-exclusão de alunos que não se enquadram no perfil de “bons alunos”.

5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE FORMADORES: ANALISANDO PERCURSOS DE APRENDIZAGEM

Este capítulo aborda as contribuições do Programa Formação de Formadores, desenvolvido a distância, via internet, no Portal dos Professores da UFSCar, para a ampliação da base de conhecimento das formadoras que o concluíram, mais especificamente no que concerne ao conhecimento do conteúdo específico e ao conhecimento pedagógico do conteúdo.

O formador precisa possuir uma base de conhecimentos (SHULMAN, 1986, 1987) necessários ao ensino, que lhe permita formar professores de modo que estes sejam capazes de ensinar seus alunos. Esta base, como anteriormente explicitado, é composta por conhecimentos agrupados em três categorias centrais: o conhecimento do conteúdo específico, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

No caso do formador, esta base de conhecimento pode ser considerada muito complexa, pois implica uma dupla função e o domínio de conhecimentos de diferentes ordens: conhecimento para ensinar crianças e conhecimento para ensinar adultos a ensinar crianças. Cabe ao formador desempenhar um papel “duplamente complexo”, pois devem oferecer suporte a aprendizagem sobre o ensino e modelos de docente (TANCREDI; REALI; MIZUKAMI, 2006).

Tendo-se isso em conta, a intervenção foi estruturada de forma a contribuir tanto para aprendizagem dos conteúdos pelas formadoras, quanto para a aprendizagem de como ensiná-los aos docentes. Para tanto, optou-se por atividades pautadas na análise de casos e situações intimamente vinculadas à prática do formador, ou pelo menos àquilo que se considera como tal – o desenvolvimento de atividades pedagógicas formativas no espaço da escola. Assim, estas serviram de alicerce às aprendizagens por propiciarem um reconhecimento de semelhanças com aspectos reais da vida cotidiana das formadoras e ainda por estimularem, por meio de diversas estratégias, reflexões profundas sobre processos de aprender e ensinar, bem como sobre as próprias crenças e concepções em relação a estes.

Toda a sistemática do programa foi planejada com o objetivo de provocar aprendizagens diversas, sobretudo, que fosse possível às formadoras aprofundar e ampliar seus conhecimentos por meio do processo de raciocínio pedagógico, gerando novas compreensões dos conteúdos e dos processos de aprender a ensinar.

Durante o período de intervenção e por meio de diversas ferramentas do ambiente virtual, observou-se a ocorrência de aprendizagens bastante variadas, desde aquelas referentes ao conteúdo em si, quanto ao como este se relaciona à prática das formadoras em seus contextos de atuação, até a interação no próprio ambiente, pois esta foi a primeira experiência em educação a distância para algumas.

Contudo, neste momento opta-se por destacar as aprendizagens relacionadas ao conhecimento do conteúdo específico – que no caso desta investigação abarca principalmente o conhecimento sobre formação de professores e educação inclusiva – e do conhecimento pedagógico do conteúdo – que diz respeito a formação de professores em serviço na perspectiva da educação inclusiva e a tradução de suas aprendizagens para a prática, para ser capaz de formar os professores para ensinarem todos os alunos.

5.1 O conhecimento do conteúdo específico

No caso de formadores de professores o conhecimento do conteúdo específico está diretamente relacionado ao fazer docente, ao significado de ensinar e aprender na interação com adultos. O conteúdo que um formador ensina aos professores diz respeito ao ensino do ensino. Pode-se tomar como exemplo, para melhor compreensão deste estudo, um professor que leciona no ensino superior (formador universitário) em um curso de pedagogia. O que este professor deverá ensinar aos seus alunos faz parte de uma área específica, a pedagogia, que implica o ensino de crianças em diferentes componentes curriculares (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, etc.) em um dado contexto. Para isso, o que um formador universitário deverá ensinar aos professores (alunos do curso de

pedagogia) diz respeito principalmente ao como e ao porque ensinar, que são os conteúdos curriculares do curso.

Da mesma forma, o que um formador escolar precisa ensinar aos professores dos anos iniciais, refere-se também as questões como e porque ensinar para que estes desempenhem o seu trabalho da melhor maneira. O formador escolar, assim como o formador universitário, terá de traduzir suas aprendizagens para a prática, considerando-se que os conteúdos apreendidos durante o processo formativo necessitam sofrer transformações, que não significam mera transposição, e sim, interpretação. Pode-se citar o exemplo dos cursos de pedagogia, nos quais dificilmente um formador ensinará conteúdos como frações, o corpo humano ou conjugação verbal.

Se considerar-se o ensino na perspectiva da educação inclusiva, é preciso ainda que este formador ensine os professores a atuar de forma comprometida com seus princípios, buscando atender as necessidades específicas de aprendizagem de todos os seus alunos. O formador escolar tomará o conteúdo que aprendeu como base para rever a forma como atua com os professores tendo em vista o ensino de todos os alunos.

O conhecimento do conteúdo específico pode ser considerado como sendo de fundamental importância para o trabalho docente, servindo de alicerce para a construção de um novo conhecimento, essencial ao fazer docente, o conhecimento pedagógico do conteúdo.

No caso de um formador de professores o conhecimento do conteúdo específico deverá ser suficientemente consistente de modo a oferecer representações capazes de fomentar a aprendizagem do docente para ensinar adequadamente seus alunos.

Assim, a seguir são analisadas as aprendizagens indicadas pelos formadores no que diz respeito à formação de professores e ao ensino de todos os alunos em suas respectivas instituições de ensino construídas com a participação no programa.

5.1.1 Formação de professores na escola: aprendendo a formar e ser formador

Com a análise dos dados observou-se que além de ser considerado o principal desafio a ser enfrentado pelo grupo, tornar-se um formador de professores na escola efetivamente foi uma aprendizagem de fundamental importância para todas as formadoras.

Desde o início o tema “formação de professores” estava implicado em cada situação analisada, sendo assim o pano de fundo de todas as discussões do grupo no que tange ao papel do formador atuante no contexto escolar.

Aprender o que significa formação de professores e como ações desta natureza podem ser desenvolvidas na escola era um desafio por dois motivos principais: grande parte do grupo era iniciante na função – o que causava certa ansiedade e insegurança – e, por não haver, para a maioria delas, a possibilidade de desenvolver um trabalho sistemático de formação no espaço disponível (HTPC/HA/HAC) nas instituições de ensino, sendo que em algumas este espaço não existia. Por isso, proporcionar a construção de aprendizagens relacionadas ao exercício desta função foi um dos objetivos do programa.

Antes mesmo do início da intervenção observou-se que havia um grande número de profissionais com pouco tempo de atuação como formador de professores. Do total de formadoras que concluíram o programa, a grande maioria (80,0 %) pode ser considerada iniciante na função, tendo menos de 5 anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental como formador. O Quadro 6 mostra essa característica do grupo.

Quadro 6 - Tempo de atuação como formador nos anos iniciais do ensino fundamental.

| Função | Tempo de atuação como formador | | | |
|------------------------|--------------------------------|---------------|---------------|----------------|
| | Até 1 ano | De 1 a 3 anos | De 3 a 5 anos | Mais de 5 anos |
| Diretor | - | F6 | F12 | - |
| Coordenador pedagógico | F3, F10 | F1, F16 | F11, F13, | F4, F7 |
| Orientador pedagógico | F5 | - | F2, F15 | - |
| Assessora de direção | F8 | - | - | - |
| Gestor comunitário | F14 | - | - | - |
| Total | 5 | 3 | 5 | 2 |

Verifica-se no Quadro 6, quanto ao tempo de atuação como formador no ensino fundamental (1º a 4º ano), que há um predomínio de profissionais iniciantes, sendo 13 iniciantes e apenas 2 experientes. Este dado não foi informado por F9. Assim têm-se as formadoras F3, F10, F5, F8 e F14 com menos de um ano de atuação. Já F1, F6 e F16 correspondem ao intervalo de 1 a 3 anos e F2, F11, F12, F13 e F15 ao intervalo de 3 a 5 anos. Nota-se que apenas F4 e F7 estão acima de 5 anos.

Pode-se pensar que formadores seriam professores experientes, com muito tempo de atuação como professor? Os dados coletados indicam sim.

Chama a atenção no Quadro 7, ao se analisar a atuação destes profissionais no exercício da função de professor neste mesmo nível de ensino, a situação se inverte e é possível verificar um total de 11 experientes e 5 iniciantes.

Quadro 7 - Tempo de atuação como professor nos anos iniciais do ensino fundamental.

| Função | Tempo de atuação como professor | | | |
|------------------------|---------------------------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| | Até 5 anos | De 5 a 10 anos | De 10 a 15 anos | Mais de 15 anos |
| Diretor | F9 | | F6 | F12 |
| Coordenador pedagógico | F10, F13, | F1, F3, F11, F16 | F4 | F7 |
| Orientador pedagógico | F5 | | F15 | F2 |
| Assessora de direção | F8 | | | |
| Gestor comunitário | | F14 | | |
| Total | 5 | 5 | 3 | 3 |

Outra característica que pode ser verificada no Quadro 7 é de que se comparados o tempo de atuação em ambas as funções nota-se que apenas duas formadoras são experientes nos dois casos (F4 e F7). Já quando se analisa aqueles que são iniciantes em ambas as funções identificam-se quatro formadoras (F5, F8, F10 e F13). Com isso, têm-se 69,0 % das formadoras que são consideradas experientes na função de professor.

O fato de a maioria das formadoras ser iniciante na função se mostrou como fator positivo, por um lado, pelo desejo de aprender a ser formador no contexto da escola manifestado pelas mesmas.

Estou ainda no início de meu trabalho como Orientadora Pedagógica e ainda descobrindo caminhos para auxiliar os professores da escola no trabalho pedagógico e nas dificuldades que enfrentam no dia-a-dia de sala de aula. Posso dizer que estou, nesse sentido, me construindo também como educadora-formadora (F5, atividade 1, mar/08).

A atividade seguinte consistiu em análise do caso de ensino³⁴ “Formação de professores: uma experiência”. Esta atividade proporcionou a avaliação de questões como: Qual é o seu papel como formador na instituição (ou junto ao grupo) em que atua? Qual é o seu objetivo como formador na sua escola? O que quer que seus professores saibam e/ou aprendam? Que estratégias usará para facilitar esse aprendizado? E estas por sua vez provocaram inquietações e certa insegurança, perceptíveis na narrativa de F5. Provocaram na participantes ainda muitas reflexões confrontadas a partir da vivência no cotidiano escolar:

Puxa! Que pergunta difícil... Hoje mesmo enquanto fazia alguns trabalhos “burocráticos” lá na escola, pensava sobre essa questão. O pensamento que sobre mim se passava era mais ou menos assim: “qual o meu papel? Apenas exercer essas funções de organização e fiscalização que estão propondo que eu faça? Não é apenas isso que gostaria de fazer aqui... gostaria de encontrar espaço para contribuir de verdade com os professores e com a aprendizagem das crianças dessa escola. Porém, o sistema é fechado, as regras são praticamente impostas... o que fazer? Será que vou conseguir ter voz nesse sistema?” [...] no momento o que tenho são apenas dúvidas...

³⁴ WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002. p. 125-128. (Coleção Palavra de Professor).

quem sabe daqui a um tempo as coisas fiquem mais claras... (F5, atividade 2, mar/08).

O cotidiano escolar muitas vezes se apresenta como um grande obstáculo a atuação do formador que tenta mesclar de forma equilibrada atividades burocráticas e pedagógicas. No caso de F5 há um fator agravante da dificuldade que encontra que é o modo como o espaço de HTPC é utilizado.

As preocupações de F5 sobre seu papel como formadora aprofundaram-se e passaram a se relacionar com aspectos reais e imediatos do seu cotidiano, bem como começaram a se deslocar do aluno para o professor.

Esta formadora apresentava dificuldades em desenvolver o HTPC em sua escola, principalmente após vivenciar uma situação de conflito:

Boa noite, P2.

Desculpe-me pela demora em entrar em contato com vc sobre a próxima atividade. Estava negociando com a equipe a data para a reunião com as professoras, que não pôde ser realizada essa semana, devido a algumas coisas que aconteceram durante na escola; foram tomadas, de cima para baixo, algumas atitudes, a meu ver, bastante complicadas em termos de educação: pressão por resultados imediatos, cobranças sem fundamento. Uma situação bem tensa, mas que pode ser tratada de forma positiva. Marcamos para a segunda-feira, dia 07/04. Estou organizando a pauta e o desenvolvimento da mesma. Ainda estou refletindo sobre tudo o que está acontecendo, para que a reunião seja significativa para todos.

Após a realização, socializo com todos como foi esse momento confuso, a etapa de planejamento e os resultados e reflexões que serão trazidos pelo grupo.

Abrços e bom trabalho a todos!!! (F5, fórum, 03/04/08).

A atividade em questão refere-se ao desenvolvimento de uma intervenção com os professores, em cada instituição, que pudesse fornecer algumas pistas sobre o andamento e utilização do HTPC. Com essa idéia objetivou-se discutir e analisar com o grupo como este espaço poderia ser aproveitado tendo em vista objetivos comuns, como a formação em serviço.

Entretanto, após interações com o grupo no ambiente virtual e com as pesquisadoras pode-se inferir que os bons resultados obtidos pela formadora com o desenvolvimento da atividade são derivados desse processo.

Bom dia, pessoal! Também realizei a reunião na segunda-feira. Foi bem legal. Iniciei com uma dinâmica em que cada um depositou em

uma caixinha o nome de três alunos que precisam de ajuda, se comprometendo a fazer todo o possível para que esses alunos aprendam. A caixinha foi lacrada e será aberta ao final do ano, num momento em que cada professora irá avaliar o que conseguiu. Todos pareceram bastante envolvidos. Foi realizada, em seguida, uma conversa entre a equipe escolar onde cada um pôde se colocar. É claro que o resultado aparecerá a longo prazo, mas foi um momento para cada uma refletir sobre a própria responsabilidade sobre a aprendizagem das crianças, sem ficar jogando a culpa sobre a equipe escolar, os pais, a realidade social dos alunos. É claro que tudo isso influencia na aprendizagem, mas não podemos cair na armadilha do comodismo (F5, fórum, 09/04/08).

Nota-se que F5, após desenvolver esta atividade com os pares, parece ter aprendido um caminho para atingir seus objetivos e, ainda, conseguir acalmar o grupo que coordena, construindo assim seu modo de ser formadora.

Dúvidas foram muito frequentes e recorrentes nas narrativas das formadoras principalmente tendo-se em vista o fato de assumirem a responsabilidade por atividades pedagógicas pela primeira vez ou há pouco tempo.

As aprendizagens relacionadas à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente quanto a atuação sistematizada em horário de trabalho pedagógico coletivo, puderam ser observadas também na avaliação parcial (Apêndice J). Ao término do Módulo I era possível observar o relato de aprendizagens muito significativas em relação à formação de professores, bem como sobre a atuação do formador na escola.

A formadora F10 avalia suas aprendizagens enfatizando que antes seu foco estava no aluno, mas agora passou a ser o professor.

Comecei a pensar em algo que nunca havia feito, pelo menos não com relação aos adultos (professores), que foi com relação a maneira como aprendem. O que eu preciso saber para que possa realmente apoiá-los, também me trouxe muita reflexão. Meu foco estava sempre no aluno e agora estou tentando, ainda pensando no aluno, mas buscando meios também de conhecer melhor os professores e suas necessidades (F10, questionário, jun/08).

Pode-se perceber que a formadora aprendeu a ver os professores como adultos que aprendem de maneiras diferentes daquelas com que as crianças aprendem e por isso necessitam de intervenções específicas para aprofundarem seus conhecimentos.

Minhas aprendizagens ao longo do módulo 1 foram muito significativas, pois aprendi como ser responsável pela formação dos outros e como se trabalhar na promoção da competência de outros, bem como trabalhar de modo competente para expandir minha caminhada na formação de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aprendi que essa caminhada não pode ser individual, um compromisso só meu. Que ela se torna uma caminhada coletiva, com o envolvimento de todas as pessoas que fazem parte do processo e, que estabelecer relações com o “outro”, se faz necessária para desenvolver as nossas atividades profissionais de modo a fortalecer os laços afetivos do grupo de trabalho com vistas a um comprometimento coletivo de formação de identidade para atuar de forma sensível, criativa e crítica (F2, questionário, jun/08).

A confirmação da ocorrência de algumas aprendizagens chegou também via fóruns de discussão, revelando aspectos mais positivos dos conteúdos em relação a prática das formadoras, bem como de prováveis impactos na mesma. Com isso, pouco a pouco as contribuições do programa foram sendo reveladas e seguiram norteando as demais atividades.

Oi, pessoal.

Estou aprendendo muito com este curso e com os relatos dos colegas. Assim como F5 sou um Coordenadora Pedagógica iniciante e mais ainda exercendo uma proposta de coordenação pedagógica que é nova no município em que trabalho. Neste caso, trabalho com mais quatro coordenadoras, com as quais divido as salas de aula. [...] As sugestões dos(as) colegas desse curso também tem sido de grande valia, pois tem me permitido refletir sobre minha prática e (re)pensar / (re)inventar novas ações pedagógicas, principalmente no que se reporta a formação docente.

Um grande abraço a todos (as) (F3, fórum, 26/04/08).

Ao final do primeiro módulo do programa, F3 descreve mais algumas de suas aprendizagens e ainda impactos que este teve em sua atuação como formadora de professores:

Aprendi bastante, principalmente a refletir sobre meu fazer de modo mais orientado. Os textos estudados permitiram-me olhar para meu cotidiano sob uma óptica mais articulada, consegui visualizar melhor algumas ações dos educadores, as lacunas em suas práticas pedagógicas em sala de aula e as maneiras de intervenções que eu deveria utilizar para contribuir com a formação continuada dos mesmos; uma das ações propostas pelo curso, que achei interessante e estou tentando aplicar é a de fazer “perguntas

construtivas”, ou seja, em horários de apoio individual, procuro interrogar o professor acerca de alguns pontos que percebo que o mesmo necessita aprimorar, de forma que ele reflita sobre seu fazer e construa novos conhecimentos. Por exemplo, algumas vezes pergunto ao educador se ele conseguiu visualizar os objetivos das atividades que desenvolveu e relacioná-los ao resultado obtido - se gerou aprendizagem ou indisciplina, quais os pontos positivos e negativos que observou e, se for o caso, que aspectos da atividade aprimoraria. Esta tem sido uma das ações organizadas a partir de algumas teorias que estudamos e acredito que tem me ajudado bastante no sentido de orientar meu olhar acerca da prática dos educadores e, com isso, contribuir com a formação continuada dos mesmos (F3, questionário, jun/08).

De acordo com este relato nota-se que o caminho de aprendizagem da formadora foi construído a partir da observação e análise das práticas dos docentes que acompanha, tendo como objetivo conduzi-los a refletir sobre suas ações e com isso melhorá-las. Além disso, este caminho é revisitado e refeito, buscando traduzir suas aprendizagens para a prática, por meio de interações baseadas em “perguntas construtivas”. Com isso F3 indica que está aprendendo a formar e tornar-se formadora.

Muitas foram as aprendizagens observadas ao longo do programa, por meio do relato das formadoras, delimitando e definindo os novos contornos da base de conhecimento que cada participante foi moldando de acordo com seus contextos de atuação, suas particularidades, seus interesses, possibilidades e condições reais de reflexão e tradução para a prática. Nesse sentido, cabe sublinhar as palavras de F6 que descreve suas aprendizagens ao final do Módulo I como sendo:

Muito produtivas e significativas e estão contribuindo muito para meu processo de aprendizagem. Ser um formador em serviço requer muito estudo, esforço e principalmente colocar sua prática em ação diariamente. Com estes estudos está sendo possível realizar esse trabalho tendo como contribuição a reflexão dessas ações que leva sem dúvida ao aprimoramento da prática. Acredito que minhas com essas aprendizagens estou muito mais segura de minhas ações, tenho estudado muito sobre o assunto, a troca promoveu até agora situações valiosas de reflexão (F6, questionário, jun/08).

Nota-se que para ela a experiência de formação a distância possibilitada pelo programa favoreceu importantes reflexões acerca da formação de professores em serviço.

É importante que se destaque que ser aprendiz em um programa desenvolvido a distancia exigiu do grupo uma forma de aprendizagem diferenciada e adaptada as suas condições. Convém frisar a complexidade que esse processo envolveu e sendo assim:

Acho que depois desta experiência posso dizer que sou um formador mais atento e menos ansioso. As respostas vão surgir. O que precisamos é motivar as perguntas e compartilhar as duvidas e buscar as respostas juntos. No meu contexto escolar, vejo que para o ano que vem muitas coisas precisam mudar na questão da formação. Devo me dedicar muito mais ao trabalho de acompanhamento pedagógico. Buscar uma compreensão por parte de todos da escola sobre os nossos princípios e objetivos, aproximar concepções, discutir praticas e posturas, discutir o problema das idealizações... O desafio é enorme. Estas idéias ficaram mais evidentes com o trabalho deste curso (F9, questionário, out/08).

Em sua avaliação final o formador enfatiza este aspecto:

A idéia de uma formação a distancia com tempo mais flexível é como o canto da sereia: quando você menos espera seu barco está a deriva. É preciso tanta ou mais disciplina que numa formação presencial. Na formação a distância você é que tem que se monitorar constantemente. E isto requer treino e dedicação. Porém percebi que as possibilidades de aprendizagem são muito grandes. A interação entre os participantes apontou várias portas e saídas diante de algumas dificuldades. Tais como: sugestões de roteiros, atividades, textos, procedimentos e mesmo a palavra de consolo e apoio das formadoras. Este contexto foi muito importante para superar as dificuldades (F9, questionário, out/08).

Nessa mesma direção a formadora F7 salienta alguns pontos marcantes que lhe proporcionaram aprendizagem:

- No trabalho destinado à formação, não basta priorizar a teoria, pois o professor pode se apropriar-se do discurso desta teoria e não mudar a prática;
- Aprofundar a reflexão por meio de problematizações dos conteúdos abordados nas horas de estudo;
- Resignificar o conhecimento, ampliando o olhar sobre o conhecimento sistematizado, enxergando novas possibilidades;
- Tornar observável ao professor a sua prática, pontuando boas práticas e as aprendizagens possíveis para os alunos;

- A necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a prática docente, para intervir junto aos professores, para que reflitam sobre as diferentes formas de ensinar;
- Considerar a individualidade de cada profissional e seus percursos no processo de formação;
- Acreditar mais no potencial de cada profissional;
- Refletir sobre os objetivos dos trabalhos planejados, analisar os desafios existentes nestas propostas e o modo como ocorrerão as avaliações;
- Aprendi sobre o “**O processo de raciocínio pedagógico**”, que segundo modelo (Wilson; Shulman; Richert, 1987; Shulman, 1987) está intimamente relacionado com o da base de conhecimento para o ensino e envolve processos inerentes às ações educativas efetivadas pelo professor. Os processos são: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (F7, questionário, jun/08).

Todos os pontos citados pela formadora podem ser interpretados como sendo contribuições da intervenção à prática de F7.

Em algumas situações havia um afastamento da sala de aula, especialmente dos anos iniciais, o que por sua vez delimitava a abrangência do aprendido, mas também fomentava o aprender a ser formador. É comum que o diretor se enquadre nesta situação, tendo uma visão um pouco distanciada e, por vezes, fragmentada tanto da atuação em aula, quanto da formação docente.

A minha expectativa inicial era poder discutir temas ligados a formação de professores e ponto. Com o curso percebi que a formação dos professores esta diretamente relacionado ao seu contexto escolar e a sua pratica. Ou seja, pensar a formação de professores sem levar estes aspectos em consideração não é formação de professores. Pode ser outra coisa. Palestras, oficinas, teleconferência, etc. Formação tem buscar a “alma” do professor. [...] Mas a grande contribuição se relaciona a forma de olhar para o grupo de professores e para a escola como um todo. Entender a sua complexidade e tirar dos desafios a linha que tece as redes de relações dentro da escola (F9, questionário, out/08).

Nota-se que esta visão no caso de F9 foi sendo alterada com o decorrer da intervenção e com isso sua concepção de formação de professores também ganha novo significado.

De certo modo, essa era também a situação de F13, que além do afastamento da sala de aula, tem sua prática inserida em um contexto diferenciado e complexo. No seu caso, observa-se que a principal contribuição gira em torno do

aprender a refletir, estimulado de várias maneiras sempre supondo um interlocutor crítico e inquiridor.

Voltar a refletir sobre minhas ações, a trajetória profissional, os encontros e desencontros ao longo desse processo chamado educação. Foi muito bom perceber o quanto cresci e o quanto tenho ainda a buscar. Minha maior aprendizagem foi com relação ao exercício da reflexão: fez diferença sentar e ter contar minha prática, isso tem me feito repensar na correria que ando e o quanto tem feito falta poder estabelecer a meta de sistematizar as ações desenvolvidas (F13, questionário, jun/08).

Na narrativa anterior é possível perceber o processo de reflexão desencadeado a partir da rememoração da trajetória profissional e de atividades direcionadas a prática do formador. Tais características podem ter impulsionado importantes reflexões e conseqüentemente aprendizagens significativas a F13.

Aprender a refletir foi mencionado pela maioria das formadoras quando sinalizam suas aprendizagens neste contexto formativo. Nesse sentido, F15 acrescenta que suas aprendizagens dizem respeito a:

Entender melhor o papel do formador, organizar com objetivo as reuniões de HTPC e principalmente a refletir sobre o papel do formador a fim de desenvolver um trabalho mais produtivo com os professores, alunos e comunidade escolar (F15, questionário, jun/08).

É interessante analisar que essa aprendizagem foi considerada pelas participantes como essencial para sua atuação, compreendendo o seu papel no contexto escolar, mas também para tornar-se uma formadora, refazendo sua base de conhecimentos e o “caminho” de sua identidade de professor a formador.

As narrativas apresentadas anteriormente representam as aprendizagens das formadoras em dois aspectos:

a) Aprender a formar professores: refere-se ao aprendizado do que significa formar professores, como e porque formá-los, considerando para isso as características da aprendizagem de adultos para o ensino de crianças;

b) Aprender a ser formador: diz respeito ao aprendizado do papel do formador atuante no contexto escolar, mais especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, no que se refere a atender as demandas formativas suas e de

seus pares, bem como quanto ao envolvimento com questões pedagógicas em detrimento de outras.

Assim é possível afirmar que as participantes do programa aprenderam a formar professores no âmbito da escola e a tornarem-se formadoras neste contexto, sendo que suas aprendizagens refletem a construção desses processos.

5.1.2 *“Nenhum a menos”*: quando inclusão significa todos

Tem sido muito comum encontrar referências a educação inclusiva em títulos de livros e periódicos da área de educação, virou moda. Entretanto, ainda há muito para se discutir e esclarecer em torno do seu significado e de práticas que sejam realmente inclusivas.

Desse modo, durante a intervenção buscou-se ampliar a compreensão dos docentes em torno do significado da palavra inclusão, propositalmente utilizada por estar ainda diretamente atrelada a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum e por considerar-se que com isso as discussões iniciariam com maior interesse das participantes. Da inclusão a educação inclusiva, este foi o caminho escolhido para aprofundar as discussões e ampliar a base de conhecimentos das formadoras em direção a formação de professores para o ensino inclusivo.

Embora se tenha clareza das limitações que uma intervenção não focalizada unicamente em conteúdos de educação especial possa apresentar, notou-se que as aprendizagens decorrentes desta foram muito significativas e consistentes quanto ao ensino na perspectiva da educação inclusiva.

Apesar de ter havido vários momentos de discussão e análise de temas ligados à formação de professores e à educação para todos durante a intervenção, foi a partir da Unidade 2, do segundo módulo, que foram possíveis intervenções mais específicas para promoção de aprendizagens nessa perspectiva de ensino.

Os dados obtidos até o desenvolvimento da atividade 11 – que objetivou conhecer mais detalhes a respeito do processo de inclusão nas escolas, bem como saber se as formadoras já haviam discutido o tema e, conseqüentemente o que sabiam sobre o mesmo – indicaram que a grande maioria delas possuía conhecimentos bastante superficiais, tanto no que se refere a educação especial, quanto a educação inclusiva.

Percebeu-se ainda que, dentre as 15 participantes que responderam a atividade, 11 já haviam discutido com os professores de sua instituição sobre deficiência e inclusão em algum momento. Das que discutiram apenas duas (F3, F5) detalharam como o haviam feito e porque, o restante deteve-se mais na repercussão de tais discussões ou em aspectos superficiais da prática como formadora, como é o caso de F4.

Na unidade onde F4 atua existem alunos que apresentam NEE e segundo ela o diálogo sobre o tema é parte do seu cotidiano. Contudo, ao questioná-la sobre o porquê deste ser um desafio, como havia se referido à inclusão, a formadora explica que “a afirmação - é um desafio, se justifica porque fica evidente nossas limitações enquanto sujeitos” (F4, atividade 11, ago/08). E destaca ainda que:

Buscar informações como conduzir e ou proceder nos diferentes contextos, nos coloca em contato com outros especialistas (mantenho contato com a equipe da APAE do município e cobro dos pais o documento que comparecem nos atendimentos e quando estes vão ao médico - trazem relatório destes e ou medicação / orientações, auxiliando-nos nesta caminhada. Nos diálogos, procuramos buscar elementos que nos guiem no procedimento e ou como iniciar a forma de conduzir. Isto fazemos semanalmente (F4, atividade 11, ago/08).

Observa-se que F4 prima pela busca de informações junto a especialistas que atendem os alunos, bem como da família sobre características particulares destes. Pode-se inferir assim que a formadora compreende a necessidade de buscar apoio com diferentes profissionais para fomentar sua atividade de formação. Este apoio é fundamental para que a inclusão aconteça de fato.

A formadora F12 também salienta a busca por apoio de profissionais especializados:

Já tivemos muitas oportunidade para discutirmos este assunto, Horas Atividades em 2006 foram proposta com vários tipos de deficiência e síndromes tais como: Paralisia infantil, paralisia cerebral e TDAH (transtorno de déficit de atenção com hiperatividade), foi extremamente satisfatório, obtiveram uma visão ampla sobre o assunto, mas sempre que necessário retomamos o assunto, pois hoje existe esta realidade dentro das unidades escolares, e que temos que saber lidar com elas, com respeito, com estímulos e dedicação ainda mais se faz necessário existir neste ambiente escolar (F12, atividade 11, ago/08).

Entretanto, tal apoio não deve ser tomado de forma isolada, como sendo a resposta para todas as inquietudes do formador e dos professores, tampouco pode ser aceito como fator determinante na aprendizagem destas crianças. Repassar esta responsabilidade pode disseminar a idéia de que estes alunos estariam no “lugar errado”, sendo melhor encaminhá-los, já que tais profissionais possuem conhecimentos específicos a respeito de suas diferenças e por isso “sabem lidar com elas”.

Ainda em resposta a esta atividade, F12 explicita o que poderia ser abordado com os professores a partir do filme que assistiu:

- ✓ Estimular os alunos a conversar a respeito de casos conhecidos de deficiências físicas e mentais em suas próprias famílias ou ainda relativos a amigos, vizinhos ou colegas de escola. Para que pensem a respeito de suas reações em circunstâncias em que tem que lidar com deficientes;
- ✓ Estimule visitas a instituições que realizam trabalhos de apoio e assistência a deficientes. Propor aos alunos que eles façam trabalhos voluntários de apoio nessa instituição. Fomentando assim a solidariedade;
- ✓ Verificar a possibilidade de agendar uma palestra a ser proferida por uma pessoa que tenha deficiências e que tenha superado diversas dificuldades e encontrado o caminho para as vitórias que pretendia em sua vida;
- ✓ Estimular pesquisa junto as instituições, terapeutas, psicólogos, psiquiatras ou mesmo através da busca bibliográfica, para que os estudantes saibam mais a respeito do assunto e possam criar formas mais efetivas de auxiliar a integração e a conquista de respeito pelos deficientes (F12, atividade 11, ago/08).

Percebe-se que sua resposta foge um pouco àquilo que era esperado, pois propõe uma lista de atividades amparadas em uma visão assistencialista do professor em relação à pessoa com deficiência. Além disso, a formação dos pares,

considerando a proposta de discussão, fica em segundo plano. É possível que a formadora não tenha compreendido a questão ou que seus conhecimentos, naquela ocasião, fossem pontuais e circunscritos ao âmbito da educação especial ou ainda que atribuísse ao especialista a responsabilidade pela formação do grupo.

Essas narrativas forneceram um panorama importante sobre o conhecimento que possuíam naquele momento e também jogou luz para a revisão de atividades e a definição de estratégias mais adequadas ao fomento de novas aprendizagens.

A ampliação da base de conhecimentos das formadoras ocorreu, sobretudo, no que se refere aos relatos sobre os significados de incluir, da relação deficiência e diferença, e ainda a respeito do ensino na perspectiva de educação inclusiva. Tais conhecimentos foram sendo construídos por meio da interação com os pares e com as pesquisadoras envolvidas, bem como individualmente com o apoio de textos e vídeos. Sabe-se que o apreendido é resultado de intervenções diretas e indiretas tanto das pesquisadoras quanto dos próprios pares.

Tomaram-se ainda como ponto de referência para a análise das aprendizagens quanto ao conteúdo específico, as narrativas em dois momentos de avaliação do processo de ensino aprendizagem: ao final do Módulo I e ao final do Módulo II, sendo que este coincidiu com o término do programa, sem se deixar de lado o todo. Além disso, outra fonte importante de dados foram os memoriais reflexivos, frutos do desenvolvimento de experiências de ensino e aprendizagem.

Cabe salientar que o desenvolvimento de tais experiências coincidiu com a finalização da intervenção, durante um período bastante tumultuado nas escolas – o início do segundo semestre letivo – que provocou um menor ritmo e frequência nas interações, bem como, no cumprimento de prazos para realização das atividades, influenciando assim fortemente nos resultados obtidos, não só pelas formadoras, mas também por esta investigação.

Contudo, pode-se afirmar que bons resultados foram possíveis, principalmente pela repercussão que causaram no cotidiano de professores que ainda sofrem com o descaso do poder público com a educação básica.

Por isso, vale destacar ainda que para a formadora F11 a intervenção lhe possibilitou:

Uma visão mais abrangente dos portadores de necessidades especiais bem como as melhores formas de lidar na escola com os desafios relacionados a educação especial. [...] Gostei do desenvolvimento da EEA por que despertamos (as escolas e nós) para nos dedicarmos mais a educação especial (F11, questionário, out/08).

Nota-se que para ela suas aprendizagens foram bastante significativas, pois contribuíram para uma visão mais consistente especialmente após o desenvolvimento da EEA. A experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida por F11 em parceria com F16 teve como foco analisar a legislação vigente no país que determina a adoção da perspectiva de educação inclusiva, por acreditarem que havia uma lacuna neste aspecto a ser preenchida.

O município [...] assim como muitos outros do Estado do Ceará ainda tratam da Educação Inclusiva de forma tímida, todavia como educadores procuramos desenvolver um trabalho que se volte também para esta questão. Trabalhamos esta experiência com um grupo de seis professores que atuam no segundo ano do Ensino Fundamental. A execução desta atividade ocorreu devido a inquietação dos professores ao abordar a problemática que envolve crianças com necessidades especiais (F11 e F16, memorial reflexivo, out/08).

Considerando-se suas narrativas acerca do contexto em que atuam, bem como dos resultados obtidos com o desenvolvimento da mesma nota-se que essa experiência foi de fundamental importância para ambas as formadoras, assim como para o grupo de professores que acompanham.

Esta experiência de ensino aprendizagem foi de grande valia para nós, percebi que assim como eu preciso dedicar mais horas de estudo à educação inclusiva, as escolas do meu município também precisam despertar para a necessidade urgente de se fazer um trabalho voltado para este tema, pois as horas passadas com o grupo de professores envolvidos na nossa atividade e com as pesquisas feitas no decorrer desta unidade do curso de formação de formadores vi que as nossas escolas, os nossos professores, ainda estão despreparados para atuarem com êxitos num campo tão complexo como a educação inclusiva (F16, memorial reflexivo, out/08).

Com o desenvolvimento do programa alguns grupos foram surgindo em função da proximidade e atuação em uma mesma escola ou instituição de ensino. Este fato foi extremamente positivo para consolidar não só aprendizagens, mas

também para criar vínculos pessoais e profissionais e estabelecer parcerias no trabalho de formação. Assim, a formação de tais grupos dinamizou e favoreceu a realização das experiências de ensino aprendizagem em seus locais de atuação e por isso pode-se admitir que o impacto nestes foi bastante significativo para as envolvidas e seus pares.

Sabe-se que muito do que aprenderam não pode ser analisado em virtude de características próprias de tais grupos, como por exemplo, de reunir-se na escola para dialogar sobre conteúdos específicos do programa. Do ponto de vista da convivência também se pode afirmar que foi de grande valia.

Neste sentido, o formato online pode ser considerado um fator de dificuldade, pois a pesquisa fica restrita ao que desejam registrar no ambiente. Entretanto, entendendo-se que a aprendizagem prossegue por toda a vida profissional e que depende de condições reais e concretas para ser mais facilmente visualizada, acredita-se que suas aprendizagens ultrapassaram e ultrapassarão as dimensões da intervenção. O comentário de F14 aponta esse aspecto: “Aprendi bastante, porém por não estar diretamente envolvida com alunos e professores, não pude colocar em prática muitos dos conhecimentos. Creio que o caminho para aprendizagem será através do blog” (F14, questionário, out/08).

O grupo de F3, F8, F10 e F14 demonstrou afinidade e cumplicidade ao envolverem-se nas atividades, especialmente na EEA. Criaram um blog com o intuito de fomentar mais um espaço de aprendizagem não só para o grupo, mas para a comunidade escolar. Este espaço serviu de abrigo as preocupações dos docentes em relação a problemas vivenciados naquele momento.

Desse modo, observou-se que algumas formadoras identificaram aprendizagens relacionadas a prática de formar professores diante da perspectiva da educação inclusiva e, com isso passaram a ter maior atenção aos processos que provocam a inclusão mas que também podem estar no cerne da produção de exclusões, causando afastamento e desinteresse pela escola. Nesse sentido, F10 compreende a complexidade que sua ação requer e ao final do programa enfatiza:

Aprendi também que será preciso muita reflexão e um trabalho efetivo de formação da minha parte e com os professores, para que possamos realmente incluir nossos alunos portadores de deficiência, indisciplinados, negros etc (F10, questionário, out/08).

Além disso, destaca que:

Tenho pensado em estratégias antes de conversar e refletir com os professores, da mesma forma que pensamos em estratégias que alcancem nossos objetivos com os alunos. Ainda não consegui encontrar o caminho para quebrar a resistência de alguns professores, como já disse anteriormente, mas acredito que o fato de ter conseguido despertar neles a preocupação de envolver todos os alunos durante as aulas já é um avanço (F10, questionário, out/08).

Em seu relato é possível perceber que sua identidade como professora vai dando lugar aos poucos a uma nova – a de formadora, pautada em novos conhecimentos e novas formas de promover a aprendizagem dos alunos. Mesmo com dificuldades que ainda persistem, a formadora comemora progressos obtidos com um grupo “bastante resistente” e nota-se que já encontrou caminhos para envolver a todos na criação de uma escola inclusiva.

Da mesma forma F8 analisa a contribuição da intervenção, mais especificamente dos conteúdos do Módulo II, para sua aprendizagem:

Os conteúdos foram atuais e importantíssimos, cada dia mais a inclusão e a diversidade gritam por atenção e cada vez mais é necessário consolidar em nossa prática o trabalho coletivo e colaborativo para lidar com tais “problemas”. Por isso, considero de fundamental importância a abordagem desses conteúdos, pois o coordenador precisa estar preparado para ajudar/auxiliar seus professores dentro desse contexto, tornando-se assim um agente colaborativo também (F8, questionário, out/08).

Assim como F8, o formador F9 entende que o desenvolvimento do segundo módulo trouxe importante contribuição para compreender a necessidade de envolver a todos em busca de colaboração para efetivar a proposta de educação inclusiva.

O módulo como um todo foi pertinente. Começar pela discussão do trabalho coletivo e depois abordar a inclusão deu uma possibilidade de entendermos que toda e qualquer ação na escola passa pelo coletivo. E em se tratando de inclusão esta máxima é mais forte ainda. Incluir significa acreditar que o outro é capaz de pensar e agir dentro de suas possibilidades. Para se pensar desta forma cada pessoa dentro do grupo escola deve acreditar no seu colega, no seu parceiro (F9, questionário, out/08).

É interessante observar que ambos enfatizam a relação entre os conteúdos desenvolvidos no segundo módulo e dessa forma atinge-se mais um objetivo – a compreensão de que para que a inclusão de todos os alunos na escola realmente aconteça é preciso repensar e reorganizar o coletivo em função de metas comuns, bem como da contribuição que cada um pode dar ao desenvolvimento de uma proposta de escola inclusiva. Além disso, o formador, assim como o grupo, refletiu acerca de sua concepção de inclusão, modificando-a.

Disse anteriormente que os conteúdos foram apresentados numa seqüência e com roteiros muito interessantes. A seqüência entre os dois conteúdos demonstra a concepção do programa de formação. Qual seja, não se pode pensar a formação dos professores descolada de seu contexto de trabalho. É preciso construir o coletivo para se poder discutir inclusão de modo mais amplo e principalmente o respeito à diversidade. A coordenação do curso foi muito feliz com esta seqüência (F9, questionário, out/08).

Ao destacar a seqüência de desenvolvimento da intervenção, o formador explicita que suas aprendizagens corresponderam ao que era esperado para o grupo. Ao elaborar o programa, pensou-se nos conteúdos de forma articulada e abrangente, de acordo com o que se considerava ser a realidade dos formadores atuantes nos anos iniciais para atender a perspectiva de inclusão. A avaliação de F3 corrobora o acima exposto:

Não dá para pensar o trabalho de um formador sem pensar no desenvolvimento de um trabalho coletivo e colaborativo, bem como na promoção da inclusão de todos – alunos, professores e funcionários. A instituição escolar é um complexo marcado pela relação entre pessoas; todas diferentes entre si. Sendo assim, somente a organização de um trabalho voltado para a construção de ações realizadas no coletivo, de forma colaborativa, poderá atingir objetivos comuns. A inclusão e diversidade é um tema bastante amplo e de grande relevância para a garantia de uma educação mais justa e de qualidade para todos. Entretanto, é um tema que necessita ser mais aprofundado e refletido pelos educadores, para que possam ocorrer mudanças mais significativas na prática cotidiana de modo a abolir atitudes de exclusão (F3, questionário, out/08).

O relato da formadora revela uma aprendizagem essencial quanto ao significado de incluir, bem como do entrelaçamento dos temas abordados e da necessidade de investir no desenvolvimento profissional dos pares visando a promoção de práticas de fato inclusivas.

Este aspecto também é realçado pela formadora F14, para quem o programa “profissionalmente propiciou extremos conhecimentos, mas além disso proporcionou mudanças interiores pessoais no que se refere a inclusão e aceitação do diferente e não necessariamente inferior” (F14, questionário, out/08).

Outro aspecto que contribuiu para a aprendizagem das formadoras foram as discussões via fórum e, especialmente, os *feedbacks* das atividades, sempre com questionamentos instigantes a reflexão. As discussões realizadas no âmbito da intervenção foram consideradas por F5 como sendo de suma importância, por isso entende que:

A contribuição foi imensa, pois trouxe temas como a inclusão e tantos outros, freqüentemente discutidos, comentados e quase sempre impostos pelo sistema, porém, sem a devida reflexão. Pudemos ter acesso a todos esses conteúdos por meio de ótimos textos, de forma reflexiva, dialogando com colegas que vivem em contextos tão diferentes e tão semelhantes aos nossos (F5, questionário, out/08).

Em sua narrativa a formadora deixa claro que a contribuição do programa se deve as reflexões proporcionadas tanto pelas interações com os pares e pesquisadoras quanto pelo material disponibilizado como suporte. Esta posição também é destacada por F12: “A metodologia utilizada por vocês é excelente, são claros e objetivos, nos favorecendo o tempo todo a reflexões profundas e pertinentes a prática” (F12, questionário, out/08).

As formadoras F4, F7, F13 e F15 não preencheram o questionário de avaliação final (Apêndice K) e destas apenas F7 implementou uma EEA. A formadora F1 também não desenvolveu esta experiência, com isso alguns dados relevantes para este estudo não puderam ser considerados.

De modo geral foi possível observar em suas narrativas que as formadoras possuíam conhecimentos teóricos e práticos relacionados à inclusão, mais especificamente às recomendações da legislação para a inclusão de alunos com NEE no ensino comum que foram ampliados e analisados à luz das interações virtuais no ambiente formativo e, ainda, proporcionadas pelo desenvolvimento de experiências práticas em suas respectivas instituições de ensino.

Sabe-se que o conhecimento do conteúdo específico é de fundamental importância para os formadores e compõem a base da sua competência necessária para formar professores aptos a ensinar seus alunos.

Entretanto, a literatura tem indicado que o conhecimento do conteúdo específico, embora essencial para o ensino, por si só não garante ao professor o desempenho de suas funções com qualidade, ou seja, não garante a aprendizagem de todos os alunos.

Se, por um lado, o conhecimento do conteúdo específico não é suficiente para sustentar a atuação competente de um professor ou de um formador, sabe-se que há na base um tipo de conhecimento singular, capaz de promover a conexão entre este e a aprendizagem por parte dos alunos. O conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986, 1987) é construído pelo professor durante o exercício profissional e fundamenta o modo como ele ensina determinado conteúdo a um grupo particular de alunos, aspecto que será abordado a seguir.

5.2 Conhecimento pedagógico do conteúdo: formando professores para ensinar todos os alunos

Para que um professor saiba ensinar é preciso que domine mais do que o conhecimento do conteúdo específico de uma área. É preciso que tenha um tipo de conhecimento que é singular e construído por ele no exercício da atividade docente (SHULMAN, 1986, 1987).

O conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito às formas como o docente compreende e transforma o conhecimento de um conteúdo em conhecimento acessível a determinados alunos inseridos em um determinado contexto educativo, bem como aos princípios e técnicas que podem lhe auxiliar nesta tarefa. É um modo de conhecimento do conteúdo.

No caso específico do formador, diante da perspectiva de educação inclusiva, este tipo de conhecimento é de fundamental importância, pois implica a aprendizagem de como formar professores para o ensino de todos os alunos. Tal tarefa não é fácil, sendo que exige do formador uma ampla base de conhecimentos pautada principalmente nas diferentes formas de representar a matéria e no conhecimento dos alunos.

De modo geral o conhecimento que as formadoras possuíam sobre como formar professores dentro da perspectiva da educação inclusiva era muito superficial e, em alguns casos, praticamente inexistente, especialmente porque este conhecimento parece estar diretamente ligado ao conhecimento sobre formação de professores dos anos iniciais. Notou-se que este, por sua vez, era também superficial e, por vezes, estava ainda bastante incipiente devido a grande parte das formadoras ser iniciante na função.

Desse modo, observa-se que, por ser este um conhecimento em fase inicial de construção, foi possível apreendê-lo de forma explícita, sobretudo, por meio de questões que os conduzissem a analisar diferentes situações de ensino e explicitar seus conhecimentos de forma indireta. Entretanto, com o desenvolvimento de uma EEA este pode ser percebido com mais clareza.

Nesse sentido, ao analisarem o papel de um diretor e um coordenador pedagógico evidenciam entre outros aspectos, seus conhecimentos construídos para atuar nessa função, especialmente porque ao iniciar a participação no programa poucos mencionaram de forma clara e detalhada características e formas de atuação com os professores em suas respectivas escolas.

Para análise do conhecimento pedagógico do conteúdo considerou-se principalmente os dados resultantes de três situações inventadas e avaliadas como problemáticas, bem como das experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas ao final da unidade. As situações retratadas abordaram respectivamente: a inclusão de crianças com deficiências em uma escola comum de ensino fundamental, a rejeição de uma professora em aceitar em sua turma uma criança com deficiência e, ainda, o equívoco de alguns professores quanto ao significado dos termos deficiências e necessidades educacionais especiais.

Nos três casos analisados pelas formadoras haviam questões que exigiam além da análise da situação problemática para o formador, um posicionamento quanto ao caminho mais adequado a seguir em cada caso. Assim, tomando-se tais questões foi possível perceber vários elementos: conhecimentos, crenças, concepções, processos de tomada de decisão, dúvidas, angústias, questionamentos, reivindicações, entre outros.

Em relação ao primeiro caso notou-se que as formadoras definiram alguns pontos principais do que a diretora deveria fazer para promover a inclusão,

que seriam: apoio teórico, discussão com o grupo de professores, conhecer o histórico escolar e familiar e as características da criança, adequar os espaços da escola, buscar apoio especializado, encontro com pais e especialistas, orientar e promover a formação da equipe escolar, revisão da proposta pedagógica, conhecer a legislação, sensibilizar os professores, considerar o perfil dos professores e das turmas, buscar apoio dos órgãos públicos municipais e estaduais, reivindicar estagiários, cuidado com o tratamento dispensado quanto a diferença.

Para promover a inclusão de duas crianças com deficiência, uma auditiva e outra física (no caso da situação analisada) o papel do diretor foi avaliado como fundamental, sendo que deveria atuar na formação dos professores, entre outras coisas.

A seguir apresentam-se algumas das alternativas que as formadoras sugeriram para que a inclusão destas crianças de fato ocorresse. O papel da diretora da escola diante da situação é questionado e analisado com base nos conhecimentos que possuem, especialmente da legislação, e assim indicam possíveis caminhos que esta poderia tomar. A formadora F11 acredita que:

A diretora precisa tomar providências. Primeiro [oferecer] orientações de como tratar com um deficiente em qualquer que seja a deficiência (motora, visual, mental, auditiva etc). Para lidar com um deficiente auditivo os professores necessitam de uma capacitação em Linguagem de Sinais (LIBRAS) e quanto a deficiência Física a preocupação deve ser com a adaptação dos espaços para garantir a acessibilidade (existe a lei da acessibilidade lei N° 10098 de dezembro de 2000). Além da capacitação para professores, a escola deve propiciar encontros sistemáticos com os pais dos alunos com necessidades especiais e com especialistas que acompanham a criança (de que forma isso aconteceria?). Para que a inclusão seja de fato realizada a criança precisa ser acompanhada por especialistas, e esses encontros poderiam ser feitos mensalmente com os pais e bimestralmente com os especialistas (F11, atividade 13, set/08).

É importante observar que F11 considera em primeiro lugar a necessidade de orientar a professora quanto ao tipo de deficiência que a criança possui. Em seguida refere-se a lei e a necessidade de capacitar os professores. Delineia ainda uma alternativa para a inclusão que seria promover encontros com pais e especialistas, indo mais além quando questionada sobre o modo como esses aconteceriam, a formadora descreve uma possibilidade. Nota-se que a formadora

parte do conhecimento que possui da legislação específica para repensar alternativas de formação para os professores.

Assim como F11 a formadora F12 identifica a necessidade de apoiar os professores e prover formação por meio de profissionais especializados, bem como providenciar recursos humanos para a escola.

Cabe a direção da escola e a coordenação apoiarem esta professora, contatando profissionais especializados, como trabalhos de inclusão que a maioria da Secretarias Municipais possui. Buscar cursos e formações que habilitem este professor em libras, linguagem de sinais, [seria importante] a presença de uma estagiária com libras para ajudar no processo, sendo uma normatização a presença de uma estagiária em salas de inclusão. Essa estagiária seria uma instrutora de LIBRAS e teria como função inserir o aluno no contexto sala de aula. Não deixar simplesmente as coisas acontecerem (F12, atividade 13, set/08).

Já a formadora F16 entende que a diretora deve prover informações para que os professores possam lidar com a inclusão. Entende que com capacitação estes saberão enfrentar o desafio de forma adequada.

Deve proporcionar aos professores informações, leituras de textos, leis que falem do assunto, dvds, que lhes permitam lidar com esta situação, para que eles se acalmem e encarem com naturalidade e boa vontade. À medida que eles conhecerem tais deficiências forem capacitados por profissionais capacitados, através de cursos, seminários, palestras, irão saber se posicionar e enfrentar mais um desafio com segurança e de forma adequada (F16, atividade 13, set/08).

Nessa mesma direção F3 vai além e entende que há a necessidade de discutir com os professores procedimentos metodológicos, atitudes e ações, facilitando assim o processo de inclusão.

Num primeiro momento, penso que a diretora deve selecionar materiais/ suportes teóricos e agendar momentos apropriados para que eles sejam discutidos no grupo, de modo que os educadores consigam vislumbrar a realidade por eles vivenciada e buscar meios para lidar com tais situações de ensino-aprendizagem na prática da sala de aula, bem como repensar procedimentos metodológicos, atitudes e ações. Num segundo momento, acredito que seria fundamental resgatar o histórico escolar e/ ou familiar desses alunos, no sentido de se planejar ações metodológicas que atendam as especificidades de cada caso sem, contudo, tratar estes alunos como os únicos diferentes da sala de aula, mas procurando enfatizar que

“todos somos diferentes” e que cada um possui sua especificidade para aprender, sendo indispensável a troca de experiências e a ajuda mútua (F3, atividade 13, set/08).

É interessante observar que a formadora atribui grande relevância ao tratamento que considera adequado e que deveria ser dado aos alunos, sem diferenciá-los por suas características particulares. Desse modo, revela um grande cuidado ético com as atitudes dos outros alunos frente às diferenças. Sua preocupação com estes aspectos mostra que seu conhecimento pedagógico sobre educação inclusiva é bastante consistente e fomenta o seu desenvolvimento profissional pautado no ensino dos professores, embora em alguns momentos assumasse-se mais como professora.

No entendimento da formadora F7 “algumas providências devem ser tomadas ao mesmo tempo, como os cuidados com acessibilidade, formação da equipe escolar, revisão da proposta pedagógica, com reflexões sobre o tema “educação para todos”, revisão da prática para todos” (F7, atividade 13, set/08). Nota-se que a atuação do diretor implicaria em consequências mais amplas, segundo F7, como a revisão da proposta pedagógica da escola para atender a perspectiva de educação inclusiva.

A formadora F10, também entende que todos são responsáveis pela aprendizagem das crianças por isso devem comprometerem-se com elas.

Em minha opinião a diretora fez bem em encaminhar o caso ao grupo todo e solicitar ajuda, a fim de encontrar meios de atender as necessidades destes alunos, pois todos na escola são responsáveis pelas crianças e devem se comprometer com elas. Mas deveria primeiramente ter pensado em um trabalho de conscientização e sensibilização, depois ter passado informações importantes sobre as crianças e por fim encontrar meios, juntamente aos professores, para que fossem atendidas (F10, atividade 13, set/08).

O conhecimento pedagógico do conteúdo pode ser observado na narrativa de F8, que compreende que a diretora deve tomar uma série de medidas para garantir a inclusão das crianças ocorra de fato.

Acredito que é importante primeiro fazer um levantamento sobre o perfil das crianças, suas características, necessidades, trajetória escolar (caso já tenha frequentado outras instituições de ensino), obter conhecimentos específicos sobre a deficiência de cada criança,

enfim, saber um número maior de informações possíveis sobre cada uma delas. Acho que todas essas informações são fundamentais para que a diretora e também os professores, possam pensar juntos e melhor sobre as providências que deverão ser tomadas para que a escola possa atender com o mínimo de estrutura/recursos essas crianças. Ainda é importante uma avaliação da diretora quanto a escolha das turmas e dos professores que receberão em suas salas de aula essas crianças. É necessário também levar em consideração o perfil dos professores e de suas turmas. Penso também que é interessante obter informações sobre o apoio e subsídios que sua escola pode receber do seu Município. Se informar quais são os lugares e profissionais, quais serviços estão disponíveis. Acho que é ainda essencial a escola conhecer as leis que aparam e garantem os direitos daqueles que são portadores de deficiências (F8, atividade 13, set/08).

O formador F9 salienta a necessidade de seguir alguns passos:

O primeiro passo é verificar como a escola de forma estrutural pode atender os alunos. Quais recursos serão necessários para possibilitar a participação dos alunos. O segundo passo é buscar no grupo de professores aquele que tenha um perfil mais flexível e aberto a mudanças. O terceiro passo é buscar informações sobre os alunos e capacitar todos os envolvidos na escola (professores, funcionários, comunidade, alunos) sobre o significado de acolher alunos com deficiência na escola. Estas providências devem ser tomadas para ajudar na acolhida dos alunos. É um meio de estabelecer um vínculo real e verdadeiro com os alunos e suas famílias (F9, atividade 13, set/08).

De acordo com F9, é preciso atentar para diversos pontos a serem considerados na promoção da inclusão, desde a estrutura física até o estabelecimento de vínculos verdadeiros com as famílias destes alunos.

Para promover a inclusão F1 entende que é preciso envolver toda a rede, não apenas a escola, pois se esta condição não for efetivada estariam brincando de incluir. “Penso que não só o diretor, mas a rede que inserir um educando com necessidades especiais, deva ter: estruturas físicas, materiais e humanas para de fato propiciar a inclusão” (F1, atividade 13, set/08).

Nessa mesma direção F2 frisa que:

Acredito que para viabilizar a inclusão desses alunos e atender a legislação vigente, a diretora deverá participar ativamente do processo de inclusão. Promover o envolvimento de todos os interessados e direcionar os objetivos a serem alcançados bem como as decisões a serem tomadas, deve ser discutido entre todos os

envolvidos numa relação de cooperação. Porque, cabe aos profissionais (diretor, coordenação e professor) esclarecer todos os passos dos atendimentos que vão ser realizados e o que vai acontecer, justamente com seus familiares, uma vez que na família que são desenvolvidos valores, hábitos e idéias sobre as coisas e o mundo, onde aprendemos a nos relacionar um com os outros, enfim, os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes. E podemos contar com eles e estar propiciando a compreensão da diversidade e a forma mais coerente de favorecer a inclusão social e a aprendizagem desses alunos (F2, atividade 13, set/08).

Ao questionar-se em que momento e de que forma isso deveria ser discutido, a formadora completa: “Durante as reuniões pedagógicas, na reunião com os pais e HACs. E a maneira a ser discutida seria colocando de forma mais eficaz (clara) os pontos a serem discutidos que abrangeria “todos” os envolvidos” (F2, atividade 13, set/08).

Considerando-se os dados do segundo caso, nota-se que há indícios de aprendizagens significativas do grupo como um todo quanto ao que pode ser desenvolvido por um formador frente a situações que envolvem a formação de professores para atender as necessidades educativas especiais de alunos com deficiência.

Nesse sentido, destaca-se que as formadoras, ao analisarem a situação que envolvia a recusa de uma professora em aceitar um aluno com deficiência em sua sala, consideraram necessária a intervenção da diretora como formadora. No que se refere a especificidade desta atuação nota-se quatro diferentes atitudes que poderiam ser tomadas por ela: a) considerar a posição da professora; b) argumentar com base na legislação que determina a inclusão; c) argumentar e apoiar; d) argumentar e formar as professoras. A seguir apresentam-se dados referentes as diferentes posturas e possibilidades de atuação da diretora.

a) Considerar a posição da professora:

Acho que acabei já dizendo na questão anterior. Eu jamais colocaria em sua sala. Por quê? Ela não desenvolverá um trabalho junto ao educando, pois através da falta de formação não se compromete com o aprendizado do mesmo, portanto, se a diretora depois quiser “cobrar” terá a resposta: “Eu disse que não sabia trabalhar”. A escolha foi sua. Além disso, o educando saberia que não seria querido nesta turma (F1, atividade 13, set/08).

A atuação da diretora, segundo a formadora F1, deveria ser no sentido de “proteger” a criança com deficiência de possíveis constrangimentos derivados da recusa da professora, bem como de negligência ou indiferença desta em relação ao aluno e, por isso, entende que seria importante considerar sua posição.

No caso de F14, essa seria a primeira alternativa a ser seguida e não sendo possível argumentaria com base na legislação. A formadora entende que a melhor forma seria:

Adaptando-a em outra sala. A dificuldade é imensamente maior quando não há aceitação. Caso não disponha desta segunda alternativa, mostrar a ela que esta cumprindo a lei e que juntas encontrarão a melhor maneira de minimizar as dificuldades frente as deficiências (F14, atividade 13, set/08).

Contudo, ao ser questionada pela pesquisadora sobre qual estratégia utilizaria para conduzir a professora a refletir sobre sua postura e aceitar o aluno, nota-se que a formadora reflete e considera uma segunda alternativa, acerca de como seria possível conduzir a professora à reflexão sobre sua postura diante da criança.

Primeiro mostrando na lei que necessário se faz a inclusão de crianças com necessidades especiais em qualquer situação da vida e que na escola não seria diferente. Questionaria sobre o real motivo de sua resistência. Caso fosse medo de não dar conta do trabalho, sugeriria cursos de formação e também orientações diárias quanto às dificuldades por ela (professora) apresentadas (F14, atividade 13, set/08).

Em sua devolutiva da atividade a formadora, que inicialmente se posicionara a favor da mudança da criança de sala de aula, pondera e acrescenta que a diretora deveria argumentar com base na legislação. Deveria ainda questionar os motivos da resistência da professora, orientá-la para superar suas dificuldades e a recomendaria buscar por cursos de formação.

b) Argumentar com base na legislação que determina a inclusão:

Diante da recusa da professora a diretora deve conscientizá-la da legislação vigente, que garante o acesso de alunos com deficiência as escolas e classes comuns da rede regular. Porque a constituição garante à todos o direito a educação e o acesso à escola. E, como

tal, deve atender os princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela (F2, atividade 13, set/08).

Deve orientá-la, no sentido de que a mesma pode ser advertida segundo a legislação, pois a escola no contexto atual têm por obrigação efetiva, assumir o papel de mediadora destes sujeitos e assim buscar formas de engajá-los socialmente (F4, atividade 13, set/08).

É possível notar nas narrativas de F2 e F4 que é muito importante ir a favor da determinação da legislação que recomenda a inclusão, aceitando assim alunos com deficiências na escola regular. Mais do que uma simples imposição da lei, o respeito aos processos de aprendizagem de todos os alunos precisa estar presente na prática pedagógica de formadores e professores.

c) Argumentar com base na legislação e apoiar a professora:

A diretora deve primeiramente sensibilizar a professora, depois orientá-la e oferecer meios para que se sinta mais segura e preparada: leituras sobre a deficiência, sugestões de trabalho com esta criança, leis. É preciso deixar claro que é seu dever ensinar a todos os alunos, sejam com ou sem deficiência. (F10, atividade 13, set/08)

Primeiramente se respaldando na Lei, depois dar valor ao seu trabalho (professora) e dizer a ela que terá todo o apoio possível, buscando ajuda do neuropediatra, do psicólogo e de muito estudo, sendo assim está fornecendo informações necessárias para tranquilizá-la (F12, atividade 13, set/08).

Nota-se que as formadoras tendem a referir a necessidade de a diretora oferecer ajuda a professora. Embora este suporte possa ser formativo, a natureza da relação entre ambas não é colocada de forma explícita, indicando o papel a ser desempenhado pela diretora. O apoio não necessariamente seria dado pela diretora – formadora – mas em alguns casos, por pessoas externas a escola o que significa proporcionar formação mesmo não estando à frente desta.

Assim também a formadora F7 entende que: “Em primeiro lugar, colocá-la a par da legislação constitucional e educacional, informar-lhe que não há possibilidade de recusa e que o direito da criança será preservado. Oferecer-lhe apoio” (F7, atividade 13, set/08).

Nessa direção F9, embora não deixe muito evidente, neste momento, a forma como aconteceria o apoio a professora destaca que:

Primeiro deve mostrar à professora que do ponto de vista legal ela não pode recusar a criança. Depois tentar fazê-la perceber o problema ético instaurado com sua recusa. Em seguida tentar entender quais seriam as dificuldades da professora com este tipo de aluno. Então a partir daí buscar alternativas para que esta criança seja incluída de forma satisfatória (F9, atividade 13, set/08).

O formador F9 entende que cabe a diretora esclarecer a professora sobre a legislação em vigor em primeiro lugar. Entende que há a necessidade de que esta entenda as causas de dificuldades da professora e a partir desta compreensão possa acompanhar a professora na busca por alternativas satisfatórias de incluir a criança na escola.

Compreender que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores tem sido pouco comum na percepção tanto de professores quanto de formadores. Por isso este é um aspecto que se destaca na narrativa de F6, para quem:

A diretora deve orientar a professora que sua recusa em receber esse aluno não mudará a vinda do mesmo para a escola. A inclusão deve ser encarada como mais uma etapa de aprendizagem da vida profissional (F6, atividade 13, set/08).

Ao ser questionada sobre o porquê da afirmação a formadora completa que:

Por que muitos alunos já foram inclusos sem as professoras perceberem, pois muitos que passaram pela escola tinham alguma necessidade educacional especial e a professora dele na época conseguiu resultados, mas quando chega aquele que realmente tem uma deficiência a conversa muda e estas não se acham capacitadas ou preparadas para trabalhar com eles (F6, atividade 13, set/08).

Nota-se ainda que a formadora, em sua resposta a intervenção da pesquisadora, amplia sua reflexão em torno do processo de inclusão e da capacidade que os professores entendem possuir em função do ensino de crianças cujo rótulo se situa no âmbito das NEE.

Esta formadora, assim como F9 e F12 é também diretora de escola e suas narrativas trazem à luz uma postura pouco comum aqueles que ocupam este cargo, sinalizando mudanças na forma de perceber a escola e a aprendizagem de seus pares, bem como uma maior preocupação com o desenvolvimento de atividades pedagógicas junto aos docentes sob sua responsabilidade.

d) Argumentar com base na legislação e formar a professora.

A meu ver, a diretora deve dispor-se a auxiliar esta professora no que for necessário e incentivá-la a investir em sua formação continuada. Nesse sentido, a própria diretora pode estar contribuindo para esta formação, procurando selecionar teorias pertinentes que possibilitem a professora refletir sobre a situação por ela vivenciada, além de lhe possibilitar vislumbrar uma prática pedagógica mais coerente e produtiva. Porém, este trabalho não deve ser realizado de forma isolada, uma vez que os demais educadores poderão enfrentar situações semelhantes futuramente; assim o trabalho coletivo faz-se essencial, permitindo ainda a troca de experiências e a ajuda mútua (F3, atividade 13, set/08).

Neste item é importante que se faça a diferenciação entre apoiar e formar. Apoiar, como visto anteriormente remete a uma ação mais pontual e não sistemática. Formar tem sentido mais abrangente, porém neste caso, há uma diferença, significaria uma ação mais sistemática, planejada e avaliada pelo envolvidos.

É interessante observar a reflexão que a formadora F8 faz ao responder a questão. Inicialmente preocupa-se com a criança e respeitaria a recusa da professora, contudo percebe a necessidade de oferecer-lhe apoio e analisa novamente sua resposta pontuando a importância da diretora se envolver na situação e procurar possibilidades de formação para a professora.

Eu realmente não sei se isso que vou dizer está correto, mas minha primeira preocupação estaria centrada na criança, já que essa professora não se sente à vontade para receber esse aluno então eu consideraria a possibilidade de colocá-la em outra turma. Quem sabe outra professora possa receber melhor a idéia de trabalhar com uma criança deficiente, acredito que a "disponibilidade", a aceitação do professor é de extrema importância e deve realmente ser considerada. Isso é um passo precioso para a inclusão. Agora, a diretora poderia também conversar em outro momento com a professora que se recusou a trabalhar com a criança deficiente e

procurar estabelecer um diálogo para entender melhor suas inseguranças, poderiam falar a respeito da inclusão, e como a escola estaria ajudando-a com esse desafio. Acho importante a diretora se envolver e procurar caminhos, possibilidades de formação para ela (a professora), isso poderá fazer com que a professora se sinta mais segura e que não estará só (F8, atividade 13, set/08).

Já para a formadora F5 “a diretora deve compreender a situação e procurar orientar a professora”. Na devolutiva de sua atividade a formadora responde a uma intervenção e complementa sua resposta inicial: (como ela poderia orientar essa professora?) “Propiciado a ela o contato com material sobre a especificidade do aluno e profissionais que pudessem auxiliá-la e deixá-la mais segura e mais tranqüila para conviver com a questão” (F5, atividade13, ago/08).

No entender de F11:

A diretora precisa ver os dois lados da situação e tentar se colocar no lugar da professora e proporcionar as condições necessárias para que a professora possa desempenhar bem a sua função, ou seja deve disponibilizar ou orientá-la a buscar uma capacitação, montar uma equipe de apoio pedagógico especializado para o caso. Só a inclusão sem condições de desenvolver um trabalho adequado só agrava a situação do deficiente. colocar uma criança com deficiência mental em uma sala regular sem o professor estar preparado não contribui para o crescimento da criança. A inclusão não pode ser só física. Os gestores principalmente de escolas públicas precisam do apoio do poder público pois precisa prover a escola de recursos materiais e humanos (F11, atividade 13, set/08).

A formadora F11 ao responder a questão analisa o papel da diretora como formadora, entendendo que esta deveria disponibilizar algum tipo de formação, que poderia ser por meio de uma equipe de apoio pedagógico especializado. Além disso, destaca o papel do poder público na efetivação, por meio de recursos não só materiais, mas também humanos, deste processo.

Parece ter havido uma mudança quanto a sua concepção do significado da palavra inclusão, pois é possível perceber se refere a inclusão como sendo a inserção da criança na escola e em seguida reflete e afirma que esta se faz não apenas com a inserção física.

Nessa mesma direção a formadora F16, entende que:

Além de lembrá-la que a lei ampara a aluna, ela deve colocar-se a disposição para ajudá-la na tarefa. Sozinha a professora teria dificuldades já que desconhece a situação, se for feito um trabalho em conjunto fica mais fácil. (como seria esse trabalho em conjunto? Capacitá-la para que a mesma se sentisse preparada e segura em sua atividade envolvendo toda a equipe da escola e não só a diretora) (F16, atividade 13, set/08).

A formadora F16 acredita que é preciso orientar a professora quanto as recomendações da legislação vigente. Assim como F11, a formadora tem seu conhecimento ampliado ao refletir sobre o modo como deve ocorrer a formação da professora e vai além entendendo que é preciso envolver a toda a equipe nesta tarefa.

É importante lembrar que ambas as formadoras atuam na mesma instituição e que considerando-se a realidade brasileira de seu estado de origem é compreensível que esteja bastante latente o desejo por apoio sistemático do poder público, por meio de recursos diversos, que até então ainda são escassos naquela região do país.

Analisando-se tais posturas pode-se inferir que diferentes formas de compreender a atuação do formador na perspectiva da educação inclusiva puderam ser construídas. Com isso, nota-se que os seus conhecimentos pedagógicos do conteúdo, construídos em relação à atuação do formador diante da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, atingiram diferentes níveis.

Foi possível perceber ainda que as posturas iniciais em alguns casos foram alteradas em função de reflexões ocorridas no próprio momento de responder a questão, bem como após questionamentos da pesquisadora.

5.2.1 As experiências de ensino aprendizagem: traduzindo conhecimentos para a prática

As experiências de ensino e aprendizagem tiveram um papel fundamental na aprendizagem das formadoras no que diz respeito à atuação na escola respeitando a perspectiva de educação inclusiva.

Durante o Módulo II, além das atividades, propuseram-se as formadoras que desenvolvessem em suas instituições de ensino, junto aos professores que coordenam, experiências de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento destas experiências teve o objetivo de que as formadoras pudessem interagir em seus contextos tendo como suporte a pesquisadora, seus colegas em formação no ambiente virtual e ainda seus pares dentro das escolas.

Para iniciar este processo foi dada continuidade na proposta de discussão via webfólios, criados na unidade anterior com objetivo de discutir e refletir com o grupo intervenções a partir de situações reais. Além desse espaço muitas discussões se desenrolaram via mensagens particulares, o que chama a atenção para a questão do receio quanto a exposição no grupo.

Observou-se que das 16 formadoras que concluíram o programa, 12 implementaram uma EEA, individualmente ou em grupo. Das que não desenvolveram: duas estavam com problemas de saúde (F13 e F15) e duas não participaram das discussões no ambiente virtual, nem tampouco justificaram os motivos para tal (F1 e F4).

De modo geral as EEA tiveram como temática questões relacionadas a educação inclusiva e, de acordo com seus objetivos, foram assim distribuídas:

Quadro 8 – Temáticas e objetivos das formadoras para o desenvolvimento das EEA da segunda unidade do Módulo II.

| Formador | Tema | Objetivos |
|-------------------------|---|---|
| F2 e F6 | Educação Inclusiva sob o foco do Atendimento Educacional Especializado | - Formar gestores e educadores para efetivar a construção de sistemas educacionais inclusivos. - Incentivar e possibilitar discussões e aprofundamentos sobre as questões que envolvem a educação inclusiva. |
| F11 e F16 | Em Direção a Sistemas Educacionais Inclusivos | - Analisar a legislação e as diretrizes sobre o ensino vigente no país que adote educação inclusiva. |
| F3, F8, F10, F14 | Inclusão do educando quando a falta de identidade com o ambiente escolar acarreta casos extremos de indisciplina. | - Identificar fatores que podem gerar/ alimentar a indisciplina na Unidade Escolar considerando, para isso, a opinião dos educandos; - Realizar avaliações qualitativas acerca de diferentes aspectos da escola considerando as opiniões e manifestações dos alunos (o que mais gosta, o que menos gosta, o que precisa mudar/ melhorar, dentre outros); |

| | | |
|------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Considerar os pontos de vista dos alunos a fim de rever a indisciplina a partir de apontamentos indicados pelos educandos através da avaliação; - Definir junto aos professores, por meio do blog da escola, uma prioridade (dentre os itens avaliados) para a elaboração e introdução de um plano de ação; - Realizar ações que permitam a promoção da identidade do educando com o ambiente escolar, subentendendo sua interação e desempenho nos diferentes aspectos: ensino-aprendizagem, relação interpessoal e avaliação. - Amenizar casos de indisciplina, a partir da construção da identidade do educando com a escola, de modo a promover a inclusão de todos os alunos. |
| F12 | Transtornos comuns na sala de aula | <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância de saber interpretar corretamente o comportamento dos alunos e as diferenças de cada um |
| F5 | Reflexões sobre adaptações curriculares e avaliação no processo de inclusão | <ul style="list-style-type: none"> - Levantar, com os professores, como está sendo realizado, no decorrer do ano, o processo de inclusão e como foram realizadas as adaptações curriculares, ponto levantado em reunião pedagógica em momentos anteriores, em sua sala de aula. - Refletir, junto aos professores, sobre a questão da inclusão e das adaptações curriculares, buscando formas efetivas de tornar possível uma escola que contemple os saberes de todos os alunos - (para além da EEA) realizar uma reunião com todos os professores da escola, a partir de alguns trechos dos relatórios que foram entregues, para que seja feita uma avaliação coletiva sobre o tema. |
| F9 | Olhar o diferente com olhos de ver | <ul style="list-style-type: none"> - Despertar no grupo de professores o olhar para o aluno e suas dificuldades a partir de uma perspectiva de acolhimento |
| F7 | Reconstruindo a Escola | <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre os paradigmas necessários em uma escola que se deseja para todos e todas; com a equipe, planejar o funcionamento da escola para 2009; - Expor o projeto às autoridades da Secretaria de Educação; Orientar os pais e mães dos objetivos que se têm e os motivos das mudanças. - Ouvir a equipe de professores e os alunos sobre suas impressões e constatações referentes à escola de hoje. |

Como é possível perceber no Quadro 8, os objetivos definidos pelas formadoras foram bastante variados e surgiram em função das barreiras identificadas anteriormente à inclusão de todos os alunos, buscando também atender as demandas das instituições em que atuam, moldando-as conforme as suas características.

Dentre as diferentes temáticas que preocupam as formadoras estão questões relacionadas ao conhecimento da legislação referente a educação inclusiva, o comportamento dos alunos em sala de aula e na escola e, as crenças e concepções dos professores sobre escola e inclusão.

Assim, nota-se que, das sete EEA desenvolvidas: duas foram relacionadas a legislação sobre educação inclusiva, uma voltou-se para a relação entre exclusão e indisciplina, outra para os transtornos mais comuns na escola, uma para adaptações curriculares, uma para as concepções e crenças dos docentes e, uma última buscou abordar a necessidade de reconstrução da escola para atender a todos os alunos.

Para as formadoras F2 e F6 a proposta da EEA surgiu em função das indicações dos professores em virtude do mapeamento solicitado no início da unidade.

De: F6

Para: Todos 15/09/2008 20:15:26

Boa noite colegas!!!!

Para o desenvolvimento da nossa EEA, F2 e eu pensamos em colocar em discussão o próprio tema da educação inclusiva, para podermos através "dela" estreitar os conhecimentos, as opiniões, as dúvidas e até mesmo a não aceitação de algumas professoras em relação a inclusão propriamente dita. Sabemos que ainda muitos "falam" sobre inclusão, mas na hora de trabalhar com a inclusão fica um pouco difícil. Então estamos nos encontrando e acertando todos os detalhes. Para tanto precisamos de opiniões e sugestões. Se os colegas tiverem algo, recebemos com todo carinho.

Um abraço.

Um dos grandes obstáculos que estas formadoras identificaram foi a resistência dos professores a presença dos alunos que apresentam NEE. O que contribuiu para a definição dos seus objetivos para desenvolver a EEA.

Assim também F11 e F16 partiram de uma necessidade verificada em seu contexto de atuação, onde a legislação e o próprio conceito de educação inclusiva são desconhecidos.

De: F11

Para: Todos 13/09/2008 16:10:36

Eu e a F16 estamos pensando em realizar nossa EEA com uma Introdução ao Estudo da Educação Especial, pelo nosso mapeamento percebemos que nossos professores não tem muitos conhecimentos sobre o assunto, trataremos o tema assim: o que

educação especial? Conhecendo as leis, estudaremos algumas deficiências e algumas orientações para convivência.

Algumas propostas foram mais discutidas nos *webfólios*, a despeito de alguns momentos de silenciamento, enquanto outras foram sendo construídas quase em sua totalidade por meio das mensagens particulares. Em outros casos a construção da EEA se deu de forma mais autônoma, como exemplo tem-se F7 e F12, que são formadoras experientes. Em outros ainda, as formadoras buscaram apoio nos *feedback* dados ao planejamento e no acompanhamento das discussões nos *webfólios*.

No primeiro caso, EEA discutidas principalmente via *webfólio*, tem-se como exemplo as interações entre F5 e F9 e, F2 e F9. Destaca-se a seguir algumas interações entre a formadora F5 e o formador F9. A formadora pretendia desenvolver uma experiência de ensino e aprendizagem pautada na problemática da avaliação de alunos que apresentam NEE. Assim, envia uma mensagem ao grupo sobre sua proposta:

De: F5
 Para: Todos 03/09/2008 19:15:16
 Olá, pessoal!!!
 O que pretendo trabalhar na próxima EEA é algo sobre o qual já venho notando a necessidade de desenvolver na escola onde trabalho: a avaliação dos alunos incluídos. Como avaliar esses alunos? Da mesma forma como são avaliados os demais? De forma diferenciada? É um tema que venho discutindo com os professores, mas que em cada discussão esbarramos em alguns pontos como: promover ou reprovar os alunos? E a avaliação externa realizada no município e que não avalia de forma diferenciada? Enfim, conto com as sugestões de vocês... Abraços!!!

Passam-se alguns dias em pleno silêncio, em seu *webfólio* então são inseridas algumas questões pela pesquisadora para reflexão e, após mais alguns dias, também por F9:

De: F9
 Para: F5 11/09/2008, 23:25:39
 Oi F5, boa noite. Sua EEA é deveras "espinhosa". Se avaliar os alunos ditos "normais" já é muito complexo, imagine os alunos de inclusão. Vou de carona na sua idéia e perguntar: E a questão da terminalidade? Avaliamos o processo e o resultado? O sistema cobra

o conceito e a nota, mas como fica o antes e depois do aluno? Ele vai ser avaliado a partir de que padrão? Precisa de um padrão? Qual é a expectativa de aprendizagem quando o aluno é de inclusão? Se ele não é capaz de fazer determinadas tarefas significa que é inapto? Qual é o saber que ele traz para a escola? Desculpa F5, eu só quero ajudar... porque seu tema é pra lá de importante. Abraços

O papel que F9 assume no grupo é de fundamental importância, surgindo como agente crítico e questionador, o que estimula a reflexão de F5. Após suas colocações a formadora envia nova mensagem ao fórum:

De: F5
 Para: Todos 12/09/2008 17:17:02
 Olá pessoal!!!
 Amanhã bem cedinho estou saindo rumo a Natal, onde irei apresentar um trabalho em um Congresso e, é claro, também aproveitar para passear um pouquinho. Retorno na quinta-feira para retomar a EEA e também tentar contribuir um pouquinho com o trabalho de vocês, ok? Não entendi suas desculpas, F9. Eu também me pego fazendo todas essas perguntas quando tenho que orientar os professores sobre a inclusão e avaliação dos alunos. Então, escolhi um tema que me inquieta e sobre o qual sei que tenho muito a aprender... A maior questão, sem dúvida, e que talvez inquiete a todos nós, é a possibilidade de incluir essas crianças em um sistema escolar que nunca teve o objetivo de incluir ninguém, apenas moldar personalidades. E no qual, embora muito se fale em inclusão, muito pouco vemos ser feito. Como então incluir??? Bem, vou viajar cheia de dúvidas... quem sabe o mar me inspire... Agradeço as contribuições que já chegaram e também as que virão...

Nesse intervalo de tempo em que a formadora se ausentou do ambiente virtual alguns questionamentos foram inseridos no fórum, com intuito de provocar também a participação do grupo³⁵. No retorno da viagem mais angústias e nova mensagem é enviada:

De: F5
 Para: P1 25/09/2008 20:17:44
 Olá, Josiane.

³⁵ O desenvolvimento da unidade foi prejudicado pelo acúmulo de atividades em atraso que boa parte do grupo ao teve de enfrentar ao iniciar este segundo módulo, no final do mês de julho (época bastante complicada nas escolas), comprovada pela diminuição de acessos ao ambiente, o que posteriormente se refletiu tanto no planejamento quanto no desenvolvimento das EEA. O acúmulo de atividades em momentos anteriores acabou por mudar o ritmo do grupo ao entrarem novas demandas escolares. Com isso, acabou “virando uma bola de neve” para alguns, pois mesmo com a flexibilização de prazos alguns tiveram dificuldades em conciliar a participação no programa com a “vida na escola”. Este fato, somado a complexidade da temática, provocou vários momentos de silêncio.

Estive uns dias sem postar nada no webfólio, pois estava lendo e estudando qual a melhor forma de colocar uma EEA tão complexa em prática (e em tão pouco tempo). A partir da leitura de um dos textos q vc me enviou [...] fiquei pensando que talvez este seja o momento de um trabalho mais individualizado, parecido com a formação-intervenção que a autora relata ter desenvolvido. Então, decidi dar continuidade à discussão iniciada em julho com as professoras, sobre as adaptações curriculares, e propor um retorno individual às professoras que têm alunos incluídos. Elaborei um breve relatório a ser preenchido para, a partir dele, realizar intervenções. Sobre a avaliação, tentarei realizar um trabalho, também mais individualizado, com todas as professoras da escola, aproveitando o encerramento do semestre. Agora só falta colocar no papel o planejamento, complementar os formulários a serem entregues e iniciar... espero realizar um bom trabalho...

Nesta mensagem a formadora direciona seu foco para as adaptações curriculares e explica como pretende realizar o trabalho com os professores. Alguns dias após, ainda bastante preocupada com a questão, a formadora escreve:

De: F5

Para: Todos 08/10/2008 21:27:46

Pessoal, escrevo para pedir um "help" a vocês!!! Estou super hiper atrasada em minha EEA. Estou digitando meu planejamento e memorial, que até então está escrito a caneta no papel. As dúvidas são imensas, diante de um tema que, apesar das leituras que tenho feito, considero ainda um grande enigma para mim. Sugestões são muuuuuuuito bem-vindas... E estou procurando algo para colaborar com os colegas, também, mas lendo seus webfólio, vejo que para aqueles que estão se manifestando, parece que está tudo caminhando perfeitamente bem. Por favor, FALEM MAIS! ESCREVAM MAIS! GOSTARIA MUITO DE TER COM QUEM COMPARTILHAR MINHAS DÚVIDAS!!!! Desculpem o desabafo, mas é que estou achando os webfólios estão silenciosos demais... assim como a sociedade ao tratar o tema. Segue abaixo o início de meus "desassossegos"... [...] [AINDA NÃO DEFINI COMO FAZER ISSO, EMBORA OS RELATÓRIOS/QUESTIONÁRIOS JÁ ESTEJAM VOLTANDO PREENCHIDOS. PENSEI EM, TALVEZ, AO INVÉS DE DISCUTIR COM AS PROFESSORAS NESSE MOMENTO AINDA CONFUSO, DIVIDIR MINHAS INQUIETAÇÕES COM O CENTRO DE ATENDIMENTO, ENVIANDO CÓPIAS DELES PARA QUE POSSAMOS APROFUNDAR AS REFLEXÕES PARA O TRABALHO DO ANO QUE VEM... O QUE VOCÊS ACHAM????]

A escrita da formadora revela o quanto queria chamar a atenção do grupo com seu "pedido de socorro". Via mensagens particulares a formadora explica sua atitude e ressalta o papel que o grupo tem no seu processo de aprendizagem.

De: F5
Para: P1 13/10/2008 17:12:40
Assunto: EEA

Boa tarde, Josiane!

Obrigada pela mensagem. Na verdade, meu recado ao grupo foi porque senti, nesta EEA, muita falta da interação e dos diálogos estabelecidos no primeiro trabalho realizado, talvez pela correria do final de ano que já se aproxima, não é mesmo? Pena que não resolveu muito: o grupo continua em silêncio... risossss... Quanto aos questionários, já recebi todos e até já enviei uma cópia ao CAP. Ficamos de agendar uma conversa, que acredito, não será tão em breve assim, também devido às inúmeras atividades. Penso em elaborar, nesse momento, uma reflexão minha sobre o tema e o quanto eu pude refletir e crescer com as leituras e estudos realizados, assim como o quanto essa reflexão abre de possibilidades de trabalho com os professores. Sinto muito por não poder realizar mais e peço desculpas, mas o tempo está realmente apertado... Irei aproveitar a quarta-feira de "folga" para colocar as atividades em dia, ok?

Abraços!!!

F5

Alguns dias depois F9 lhe responde tentando conduzi-la a analisar a situação e a lembra de um livro que ambos gostam: "Tistu, o menino do dedo verde"³⁶ e que foi fonte de discussão no fórum.

De: F9
Para: F5 14/10/2008 18:29:41

Oi F5, li sua mensagem sobre o Tistu, fico feliz que eu tenha alguém para compartilhar o livro do Tistu... é emocionante que uma pessoa que não conheço pessoalmente, ao vivo, viveu algo muito particular com a minha história de vida... E veja, que coincidências não existem... O livro chegou até você porque você estava sensível a ele... seu olhar o avistou com o olhar da memória, do coração... é uma experiência única... inigualável. Vou relê-lo também e resgatar um pouco do menino de 12 anos que está aqui, meio adormecido e ganhar mais fôlego para tocar em frente. Obrigado por compartilhar o seu achado. Valeu e você não imagina quanto. Quanto a sua EEA, não se desespere, a sua introdução demonstra que você tem clareza do processo que foi vivenciado. Isto é bom. Lembra do livro do menino do dedo verde.... calma.... as coisas acontecem no seu tempo certo... o importante é saber olhar as coisas e o caminho. A leitura da sua introdução te indicou um caminho - os questionários- o que fazer com eles depende do seu objetivo inicial. Retome qual era

³⁶ Este livro foi indicado pelo formador no fórum Saiba Mais. Para apoiar as discussões e fomentar as interações no ambiente virtual, criou-se este fórum com o objetivo de estimular a troca de materiais sobre o tema da unidade, que pudessem servir de suporte na elaboração da EEA, como sugestões de artigos, livros, sites, etc.

mesmo? Onde você pretendia chegar? Não crie a expectativa de que você vai resolver os problemas dos professores com relação aos alunos de inclusão. A questão não é simples. Ela está envolvida em muitas variáveis que o coordenador não vai nem deve dar conta. Você é uma ótima profissional que está preocupada em ajudar os professores e principalmente aos alunos. Esta atitude já te coloca a frente das angústias. As respostas aos professores devem ser em função da dimensão exata das condições que estão dadas. Nem mais nem menos. Procure tomar distancia do problema e olhá-lo com olhos de ver. Não significa abandonar o barco, mas é um distanciamento pedagógico. No olho do furacão a gente não resolve os problemas. Procure usar os questionários e categorizá-los a partir das questões e das respostas dos professores. Depois disto discuta com os professores o que eles percebem das respostas. O contato com os especialistas ajuda se você tiver claro o que você tem para discutir. Você é boa nisto. Conhece o grupo. Espero ter ajudado. Retire uma passagem do livro do Tistu que te ilumine.

Tendo o livro como suporte o formador provoca e orienta F5, com isso a formadora avalia novamente o seu trabalho junto aos professores.

De: F5

Para: F9 15/10/2008 16:24:35

Muito obrigada, F9, pelas dicas e sugestões!!!

Acabo de enviar a Josiane meu planejamento e, como justifiquei a ela, o que vai ser possível nesse momento não vai ser resolver os problemas da escola, mas relatar o que foi possível aprender com essa experiência. Fiquei feliz com as respostas que recebi das professoras pelo relatório. Foi possível perceber o quanto a conversa no meio do ano as auxiliou a, principalmente, fundamentar melhor a prática com os alunos e olhá-los de forma singular. Embora haja muito ainda a ser trilhado, é claro. Estou elaborando o memorial, a partir de meus relatos rascunhados e minhas reflexões. E, olha só, vc é um adivinhão. Estou tentando incluir nesse relato, trechos e passagens do caminho trilhado pelo nosso amigo Tistu. Espero conseguir tempo para relatar, da melhor forma possível, essa experiência....

Nota-se que tais interações foram muito importantes para o processo de aprendizagem de F5 e produziram questionamentos e reflexões que podem ter contribuído para que ela analisasse seu o papel de formador na perspectiva inclusiva. Neste e em outros casos, o apoio do grupo foi fundamental para refletirem e redirecionarem suas propostas.

Já no segundo caso, EEA construídas principalmente por meio das mensagens particulares, tem-se como exemplo a experiência produzida pelo grupo de formadoras F3, F8, F10 e F14.

Na unidade anterior este grupo construiu um blog para ser mais um espaço de interação com os professores e fomentar a resolução de problemas como a indisciplina. Contudo, a participação dos professores ainda estava sendo iniciada, ficando aquém do esperado, o que gerou ansiedade nas formadoras. Então, após o envio de uma mensagem às participantes sobre o andamento da unidade e o desenvolvimento das atividades, a formadora F3 solicita sugestões de como utilizar o blog.

De: F3
Para: P1
Data: 17/09/2008 20:38:58
Assunto: O tempo está curto... Sobre nossa EEA
Oi Josi, tudo bem?
Desculpe-me ter sumido por um tempinho... É que ele está cada vez mais curto... rrsrs Bem, hoje a conversa esquentou entre a F14, a F10, a F8 e eu; decidimos continuar com o tema indisciplina, todavia pretendemos analisar um caso mais específico que a gera: a dificuldade de aprendizagem. A questão seria: Como incluir alunos com dificuldades de aprendizagem que desencadeiam comportamentos de indisciplina? Colocamos um cartaz na sala dos professores e estamos aguardando a opinião da maioria. Depois envio-lhe o que sistematizamos no cartaz... Deixei o rascunho na escola... Pretendemos utilizar o espaço do blog para discutirmos o assunto com os educadores, porém percebemos que a participação dos mesmos neste espaço tem sido muito tímida. Que estratégias poderíamos utilizar para fazer do blog um espaço produtivo em relação a participação nas discussões? Isso tem sido uma incógnita... Conto com sugestões, para que possamos aprimorar nossas idéias, incluir todos os professores nessa discussão e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.
Um forte abraço,
F3

Com isso algumas sugestões são encaminhadas com o intuito de orientar o grupo na construção da EEA, com apoio do blog:

De: P1
Para: F14
Assunto: sugestões
Data: 18/09/2008 03:09:47
Oi F14,
Tudo bem?
Envolver os professores as vezes é mais difícil que envolver os alunos... o que os professores tem manifestado em relação a indisciplina? E em relação ao blog? Temos que analisar o porquê de

não participarem. Que hipóteses você tem? Pensando na questão da indisciplina e nos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem já fiquei aqui "matutando" rrsr muitas coisas... mas antes de sair pitacando preciso saber um pouco mais da situação que as preocupa. Como ocorrem os casos de indisciplina? Em todas as séries, ou concentram-se em alguma específica? Que idade esses alunos tem? São repetentes? As idéias estão fervilhando...rrs, penso que poderiam desenvolver um projeto (que continuaria o tempo que for) no qual os alunos pudessem mostrar o que sabem por meio da internet, quem sabe construindo suas próprias páginas na web (que tanto fascina as crianças hoje)... ou estimula-los a construir algo com seus colegas (ou sozinho se for o caso) para inserir no blog da escola??? Um espaço para os alunos se expressarem... claro que é uma oportunidade (e objetivo) trabalhar regras, limites, mas tbem potencialidades que podem não estar sendo muito aproveitadas... Penso que assim podem se sentir úteis, motivados pelo uso da web e ter a chance de mostrar algum talento, seja uma poesia, uma imagem, uma letra de música, uma história engraçada vivenciada na escola, enfim algo que faça parte do mundo deles. Durante esse processo vocês, junto com as professoras deles (parceria e co-responsabilização) têm a possibilidade não só de motivá-los e estimulá-los a conhecer um "novo mundo", mas conhecer suas dificuldades reais e potencialidades e sutilmente trabalha-las. O que acham? Existem alguns sites com recursos interativos que podem ser úteis. Por hora, pra não assustar você..rrsr, tenho uma dica de blog que pode dar algumas pistas para o trabalho de vocês <http://blogosferamarli.blogspot.com/> é de uma professora. Tem dois sites de escolas bem interessantes www.eb23-loures-n1.rcts.pt e <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/montecristo/index.htm> E os artigos, vocês conseguiram salvar? Espero que ajudem. Tem tbem um artigo que indiquei para o F9, pode ajudar a pensar... é "As vozes dos alunos". Dê uma espiada no webfólio dele... Continuamos trocando idéias.... Um forte abraço, Josi

O contexto no qual este grupo se insere é bastante complexo, o que de certo modo pode ter inibido as formadoras a se exporem diante das outras participantes. Via mensagem particular F8, responde a algumas dúvidas citando alguns casos que ocorrem neste contexto, permeado por comportamentos agressivos e diversos problemas.

De: F8

Para: P1

Data: 18/09/2008 21:39:45

Assunto: atividade 13 e outras coisinhas

Oi josi!

Menina, vc está tomando muito café ou está apaixonada? Com tanta disposição assim... Estou de boca aberta!! É por isso que eu digo que eu sou uma maria-mole, rrsrs. Bem, estive ou melhor estou,

continuo... com um probleminha no meu computador, ele já é velho, na verdade preciso comprar um novo e aposentar esse, só que agora não dá, então às vezes ele me deixa na mão e eu acabo sumindo. Meu pai começou a quimioterapia ontem, está tudo bem e agora estou mais tranqüila. Na escola as coisas estão fervendo, a indisciplina já está num estado de "salve-se quem puder". O caso é sério!!! Josiane, infelizmente a indisciplina na minha escola não está escolhendo idade, série, raça, condições econômicas, período, gênero. Enfim, ela está presente em todas as salas, dos menores aos maiores, meninos e meninas; fico pensando nas ocorrências que acontecem na escola e, sinceramente não sei por onde começar... Temos vários casos de crianças e adolescentes que necessitam urgentemente de uma intervenção de profissionais de fora, de outras áreas, estou falando de crianças e adolescentes usuários de drogas, envolvidos em prostituição, depredação, envolvidos com brigas em grupos organizados "ganguês", estou falando de alunos que roubam equipamentos e materiais da escola, estou falando de alunos que os responsáveis não possuem mais domínio e nem autoridade sobre eles já "lavaram as mãos", estou falando de crianças que aproveitam de outras para tirar vantagens (todos os tipos!) e as mantêm sobre controle através de ameaças, estou falando de crianças que tem ataques de histeria e chegam a nos machucar, estou falando de alunos racistas, com baixa auto-estima, abandonados, muitas vezes sem ter o que comer, convivendo com pessoas (seus responsáveis) envolvidos no crime, viciados na bebida, drogas ou que estão presos, estou falando de uma indisciplina onde a pedagogia já se esgotou e chegou no seu limite. Achei muito interessante sua sugestão, porém não temos ainda uma sala de informática, computador na minha escola também é um grande problema!!! Ainda não li os textos que vc enviou, tenho procurado entender o que acontece na minha escola, ainda creio que é possível mudar, a escola precisa ser em primeiro lugar um lugar em que os alunos sintam prazer em aprender, em conviver, um lugar de identidade e identificação. A luta é grande, mas nós somos educadores e educadores acreditam e apostam na educação como um dos caminhos para a formação do cidadão e transformação da sociedade. Desculpa, como sempre, pela atividade super atrasada. Iniciei uma especialização também à distância pela UFSCar [...], agora estou mais atrapalhada!!! Amiga, um forte abraço e até a próxima!
F8.

A partir desta mensagem é possível compreender com maior clareza os fatos que preocupam as formadoras e assim poder orientá-las para envolverem os professores tendo em conta as situações relatadas. Porém nesse mesmo dia a formadora F14 posta uma mensagem sobre as sugestões:

De: F14
Para: P1
Data: 18/09/2008 20:46:42
Assunto: respostas

[...] Quanto aos alunos, eu não sei como viabilizar sua sugestão. A escola é muito grande. São mais de 1300 alunos. Não temos pessoas para trabalhar com os alunos indisciplinados na sala de computação, mesmo porque essa sala está com todos os horários preenchidos. Diante de tanta resistência, será que o professor da sala regular faria este trabalho? Creio que não.

Desse modo, outras possibilidades têm de ser consideradas. Em nova mensagem são encaminhadas sugestões e questionamentos para que as formadoras reavaliem as condições da escola e possam implementar uma EEA, capaz de fomentar o envolvimento dos professores na identificação dos fatores que produzem comportamentos agressivos, bem como, que relação possuem com dificuldades apresentadas pelos alunos.

De: P1
Para: F8
Data: 23/09/2008 03:45:31
Assunto: é preciso acreditar!

Oi F8,

[...] Nossa, o cenário é preocupante mesmo. Confesso que fiquei chocada. Acredito que temos muito o que lutar nesse país, com tamanha desigualdade econômica, social, cultural..., para que as crianças de fato sejam "incluídas". Acredito no poder que o professor tem em mudar o destino dos alunos, principalmente daqueles que mais precisam dele. Que são excluídos de todos os espaços... Essa violência toda tem um também um fundo social e econômico, mas esse não é o único ponto que precisa ser analisado. Como outros fatores estão interferindo na produção das identidades desses jovens e dessas crianças? Com o que eles tem sido "direcionados" a se identificar? Qual o padrão ideal? Será que eles encontram possibilidades para serem eles mesmos? Que elementos contribuem fortemente para que preconceitos, estigmas, rótulos tomem corpo, se alastrem, contaminem a todos? É interessante observar no dia-a-dia como produzimos representações a respeito do outro das coisas, dos fatos... como narramos o outro, como olhamos para/sobre/além do outro. São muitas questões, vamos refletindo... Vou colocar aqui o que encaminhei para F14 também, ok. Vocês podem abrir um espaço no blog para que os alunos indiquem o que eles não gostam na escola, o que aprendem e não deveriam aprender, o que poderia ser feito para mudar essa situação... enfim descobrir como vêem a escola, o que há de bom e o que precisa ser mudado. Eles poderiam representar suas idéias, usando imagens e comentando a identificação com ela, o que vêem nela e o que ela tem a ver com ele, uma imagem que o represente, outra que represente a escola... isso poderia ser feito até em sala de aula, com todos. Espero ter ajudado. Continuo por aqui... Boa sorte em seu novo curso!!!!

Um forte abraço, Josi

Após a intervenção o grupo optou ainda pela construção de um caso³⁷ sobre o tema para ser discutido no blog, com os professores.

A tradução das aprendizagens para a prática das formadoras pode ser também observada por meio dos memoriais reflexivos enviados ao final da EEA, onde pontuam aspectos relevantes dos resultados obtidos, bem como avaliam a própria atuação com o grupo de professores envolvidos.

³⁷ Ver no Apêndice L a primeira versão do caso elaborado pelo grupo.

6 FORMAÇÃO DE FORMADORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAIS CONHECIMENTOS?

Este capítulo aborda, num primeiro momento, como a formação de professores é vista pelas formadoras tendo em conta as atuais políticas que visam construir a educação para todos. Em um segundo momento, apresenta-se a base de conhecimentos composta a partir das indicações das participantes, que poderá contribuir para se vislumbrar possibilidades para fomentar a formação de formadores em dois âmbitos distintos: no próprio contexto escolar e via internet.

6.1 Formação para a educação inclusiva

O paradigma da educação inclusiva tem provocado uma série de questionamentos, não apenas no que diz respeito às condições de acesso de crianças com NEE a uma sala de aula do ensino regular, mas, também porque tem trazido à tona uma crescente preocupação com as condições que as instituições dispõem para proporcionar, tanto a permanência destes na escola, quanto a sua efetiva aprendizagem. Além disso, o professor tem sido confrontado com a responsabilidade de contribuir para a construção de uma escola para todos, tendo para isso que recompor com mais profundidade sua base de conhecimento.

A partir do movimento pela inclusão de alunos com NEE no ensino comum, e pela ampliação deste para os demais, num movimento voltado para a “educação de qualidade para todos”, é importante lembrar que a forma como esta vem sendo colocada em prática está muito aquém do que poderia ser considerado ideal e também daquilo que os professores entendem como necessário.

Desde o início deste movimento nota-se um amplo debate em torno de questões relacionadas ao tema inclusão, mesmo que em alguns momentos pareça ser este um dilema já “resolvido”. Entretanto, tais discussões, muitas vezes, foram traduzidas, principalmente no âmbito da escola, em justificativas pautadas na “ausência de formação” para ensinar “esses” alunos. Essa é uma questão

controversa e polêmica. Contudo, é importante que se destaque a necessidade de, por um lado, conhecer o que os professores e seus formadores sabem e fazem e, por outro, definir o que devem saber e fazer diante da complexidade do ensino, efetivamente para todos.

Assim, investigar e investir na formação dos docentes para atender as necessidades de aprendizagem de todos os alunos tem se colocado como importante elemento na promoção de práticas mais eficazes e significativas.

A formação de professores tem estado no centro das atenções dos debates em educação, principalmente nas duas últimas décadas, por um lado, pela relação que é estabelecida com a melhoria da qualidade do ensino e, também, com os resultados obtidos pelos alunos em diversas avaliações. Por outro, esta centralidade se deve pelas contribuições trazidas por inúmeras pesquisas na área, sobretudo referentes ao paradigma do pensamento do professor, tendo como foco o conhecimento profissional do professor para ensinar e os processos de aprendizagem da docência.

Os professores pensam sobre uma variedade de tópicos e estão constantemente tomando decisões e acionando conhecimentos quando estão engajados no planejamento e durante o processo de ensino (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987).

Diante dos resultados de diversos estudos sobre o pensamento do professor nota-se que é crescente o interesse tanto pelo que o professor sabe e deve saber quanto pela forma como aprende a ensinar.

Do mesmo modo, muitas questões têm recaído sobre o formador de professores, buscando desvelar seus conhecimentos e processos formativos.

Ao analisar-se o formador desvela-se a complexidade dessa atividade que implica um papel duplo, o ensino do ensino. Assim, o que um formador precisa saber para ensinar professores, quer na formação inicial quer na continuada é objeto de investigação recente e ao considerar-se a perspectiva de ensino propalada pelo movimento de educação inclusiva, tem-se ainda menos suporte na literatura referente ao seu papel e a sua base de conhecimento.

Cabe lembrar que a formação de professores nessa perspectiva ainda é um campo a ser aprofundado em ambos os âmbitos de formação. O que dizer

então da formação de formadores nessa perspectiva? A resposta a essa questão não difere muito da situação mencionada acima.

Entretanto, nos últimos anos tem-se notado um avanço na legislação educacional referente à educação especial considerando o interesse pela inclusão de alunos com NEE no ensino regular e o movimento internacional pela educação de todos.

O movimento pela educação inclusiva tem seus reflexos percebidos e propalados pelo mundo, com força crescente, mesmo diante de uma realidade que cada vez mais provoca novos modos de exclusão.

O contexto complexo no qual a escola está mergulhada exige que se pergunte se ensinar todos os alunos deve ser um objetivo individual (assumido pelo professor) ou coletivo (assumido por toda a escola), quais os tipos de modificações são requeridas, em que profundidade, com apoio de quais profissionais, e muitos outros aspectos podem ser listados aqui.

Cabe questionar então, como deve ser a formação dos diferentes profissionais envolvidos nesse processo, que implica muitas e profundas transformações da escola e dos docentes que nela atuam.

Na perspectiva das formadoras participantes da intervenção os professores sentem-se despreparados e inseguros para enfrentar a inclusão porque julgam não possuírem formação para ensinar alunos que apresentem algum tipo de NEE. Questionar e criticar os cursos de formação tem sido freqüentemente observado tanto dentro das escolas, por professores já em exercício profissional, quanto durante o próprio processo formativo, por futuros docentes.

Diante desta situação, algumas questionam os cursos de formação inicial de professores por não contemplarem durante esse período quaisquer dimensões do ensino na e para a diversidade. Outras entendem que há necessidade da adoção de uma postura autoformativa e um investimento do próprio professor em busca de conhecimento, respondendo a sua maneira os desafios que encontram. Outras ainda avaliam que esta afirmação é reflexo do preconceito e do medo do novo que, sob a roupagem de uma justificativa, escondem crenças veladas a respeito do outro e do valor de sua presença na escola. E, de forma menos expressiva, enfatizam o compromisso do docente com a aprendizagem dos alunos, a importância da criação de parcerias entre especialista e professor de ensino

comum, a forma de atuar focada na homogeneidade e, também algumas implicações deste processo.

Nesse sentido, é interessante o que F1 salienta:

O que lhes faltam são conhecimentos para trabalhar com as especificidades apresentadas a cada dia. A formação acadêmica ou não, abrange parte de conteúdos curriculares que devem ser trabalhados na área pedagógica e, na maioria das vezes, nem alcança aspectos relacionados à educação especial. [...] o que não é possível admitir é conviver com essa realidade sem estruturas físicas adequadas, sem material pedagógico e sem um profissional especializado para acompanhar o trabalho do educador de sala regular, junto a esse educando que requer ações específicas (F1, atividade 13, set/08).

Esta formadora entende que as lacunas não contempladas pela formação inicial dos professores que se somam a estrutura física inadequada das escolas, a ausência de materiais pedagógicos e de suporte de profissionais especializados, compõem um quadro preocupante para o formador.

Nessa mesma direção a formadora F3 complementa:

Penso que os cursos de formação de professores, bem como os de formação continuada deveriam ser mais eficientes para acompanhar tais mudanças da dinâmica social, ou mais especificamente, da dinâmica da educação; de forma que este processo de mudança pudesse ocorrer de maneira mais consciente e tranqüila. *(o que, principalmente, um curso de formação inicial de professores deveria abordar? E de formação continuada?)* Acredito que ambos deveriam focalizar as principais limitações impostas por cada deficiência e a forma de serem superadas, tanto pelo indivíduo, quanto pela escola e pela sociedade. Além disso, deveriam priorizar estudos relacionados aos conteúdos, a metodologia e a prática pedagógica, propiciando assim momentos de reflexão acerca de teorias e práticas mais específicas desse tipo de ensino-aprendizagem, considerando-se ainda aspectos da educação inclusiva, no sentido de proporcionar suporte pedagógico para o educador que atua/ irá atuar em sala regular (F3, atividade 13, set/08).

No entender de F3, tanto os cursos de formação inicial quanto aqueles de formação continuada deveriam abordar as principais deficiências e suas limitações, bem como formas de superá-las, seja pela escola, pela sociedade ou pelo próprio sujeito. Deveriam ainda pautar-se nos conteúdos metodológicos visando favorecer a reflexão do docente, relacionando teoria e prática.

O formador F9 vai ainda mais longe ao avaliar os cursos de formação, a partir de uma situação problema analisada, em que há recusa de uma professora em aceitar a inclusão, justificada pela ausência de formação. Para ele:

É uma situação delicada. Não se trata de se recusar a atender. Na realidade a professora não leva em conta o direito da criança de ser atendida. Não leva em conta também a possibilidade de aprender com esta experiência. Ela está correta quando diz que não tem a formação necessária. Só que esquece de dizer que sua formação a habilita a ser professora. Portanto, sujeita a ter alunos com algum tipo de deficiência. A reação da professora está dentro do que acontece em várias escolas da rede pública. Mais uma vez é o efeito do sistema nas concepções dos professores. “Aprendi a ser professora dentro da média de normalidade”. Acredito que a minha resposta anterior deu conta desta explicação. Mas acrescentaria que o professor do século XXI (bonito, mas não diz muita coisa) deveria ter uma formação de verdade voltada para a diferença, para a diversidade. O currículo das universidades deveriam contemplar um profissional que compreendesse o aluno sob todos os aspectos. Tanto da dita “normalidade” quanto da diferença (F9, atividade 13, set/08).

Tanto o formador F9, quanto a formadora F4 observam que mesmo que os cursos de formação inicial, no âmbito da universidade, tenham deixado de atender a alguns aspectos considerados por eles como essenciais, como por exemplo as deficiências, tem em sua base curricular conhecimentos que são fundamentais para o exercício da docência, independentemente dos alunos a quem devem ensinar.

A postura da professora é limitada neste sentido, e se faz necessário lembrá-la que nos bancos universitários, a disciplina de Psicologia do desenvolvimento aborda e fornece subsídios para “entender” as fases de desenvolvimento das crianças, sem contar com os cursos EAD, revistas, livros, e especializações disponíveis no mercado. Por outro lado, as salas com alunos considerados dentro da normalidade também oferecem desafios, nem todos os alunos aprendem ao mesmo tempo e com única explicação (F4, atividade 13, set/08).

Nota-se que a narrativa de F4 pontua ângulos diferentes de ver a questão da formação dos docentes, pois entende que, de algum modo, os professores vivenciaram um processo formativo embasado por conteúdos que lhes possibilitam analisar e intervir nas dificuldades dos alunos, bem como, devem estar atentos àqueles que são desafiadores mesmo sem nenhum comprometimento.

Cabe observar ainda que para F4 é importante considerar a autoformação, onde é o próprio sujeito quem busca conhecimentos especializados, como um modo de preencher tais lacunas.

Nessa mesma direção a formadora F6 entende que: “tendo cada deficiência sua particularidade, cabe ao educador procurar o máximo de informação sobre a mesma, para que possa auxiliá-los em sala de aula da melhor maneira possível, sendo necessário a priori a aceitação em trabalhar com esses alunos” (F6, atividade 13, set/08).

Em estudo anterior (DAL-FORNO, 2005), com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que tinham em suas turmas alunos com NEE, notou-se que estas recorriam a autoformação como modo de superar dificuldades no que diz respeito ao ensino destes alunos na sala de aula comum.

É interessante observar como F14 faz um movimento de rememoração de sua trajetória e, com isso uma reflexão em que se questiona e explicita seu descontentamento com a postura adotada em um momento anterior, frente a presença de uma criança surda em sua sala de aula.

No início da minha carreira como professora, tive uma aluna de 3ª série que tinha deficiência auditiva. Infelizmente por conta da minha pouca experiência e também falta de formação não consegui inseri-la em minhas aulas e ela participava como podia. Quanta negligência... Já tem bastante tempo e não me lembro de muita coisa, mas pensava que ela conseguia realizar as atividades até que descobri que ela copiava das colegas. Aí que tudo complicou. Ela não sabia fazer, já estávamos muito além dos seus conhecimentos (não era alfabetizada) e eu não sabia ensinar. Fico pensando quanta falta fez um coordenador presente naquele momento, não é? Sentia-me só e assim fui levando até o final do ano. Não me lembro qual foi minha decisão quanto à aprovação dela. Com certeza, hoje gritaria por socorro aos quatro ventos até me sentir preparada para ensiná-la. Talvez cursos de formação, apoio com a assessoria da prefeitura, direção da escola, enfim, calada é que eu não ficaria. Quanto aos aspectos vejo que necessário se faz o conhecimento das reais dificuldades e também cuidados e a partir daí buscar meios de minimizar as barreiras (F14, atividade 13, set/08). (Grifo meu).

A postura de F14 revela também uma exigência por formação para suprir as suas necessidades formativas e promover a aprendizagem daquela aluna. Além disso, a formadora avalia a situação vivenciada tendo em conta o papel do

formador e a contribuição que este pode ter para a aprendizagem de um professor em início de carreira e com isso consegue vislumbrar alternativas possíveis.

Ao analisarem a mesma situação mencionada por F9, as formadoras F10, F8, F1 e F3 avaliam de outra forma a justificativa da professora:

Fiquei pensando sobre a postura da professora e tentei imaginar por que ela adotou essa postura, o que há por de trás realmente da sua fala. Embora ela diga claramente que o motivo por “não querer” trabalhar com a criança com deficiência seja a falta de formação, fico me indagando até onde isso é realmente compreensivo e até onde a falta de formação docente está mascarando o fato da professora não acreditar na inclusão e até pior de vê-la com preconceito. Considero ainda o medo do novo, talvez essa tenha sido uma forma dela se defender dele. Vejo que essa professora não só precisa aprender a trabalhar com crianças deficientes, ela precisa primeiro aprender que hoje, nas escolas, educamos na diversidade e que é preciso estar aberto e disposto. É preciso entender a Educação como ela é: Para TODOS! Foi para isso que nos tornamos professores. Na nossa profissão temos que aprender a “Pensar Certo”, como diz Paulo Freire. Se não temos formação, vamos buscá-la! (F8, atividade 13, set/08).

O esforço empreendido por F8 na compreensão dos motivos que poderiam estar na base da justificativa da professora revelam investimento no processo de reflexão, que vai além da sua própria prática, contribuindo assim para que perceba onde o preconceito ainda persiste e pode estar disfarçando atitudes e representando um obstáculo a aprendizagem da professora.

Já para F10 “a postura da professora foi discriminadora e ao assumir que não tinha preparo para trabalhar com crianças com deficiência, revela um desejo de muitos professores: trabalhar com salas de aula homogêneas” (F10, atividade 13, set/08). A afirmação da formadora evoca um ponto importante e já anteriormente analisado, que são as concepções embutidas no fazer docente, que nesse caso, tem seu fundamento na concepção de ensino, verticalizado, do professor para o aluno, onde a diferença, quer de ritmos, quer de modos de aprender, é vista como um empecilho a aprendizagem, que tende a ser valorizada quanto mais os alunos estiverem numa mesma categoria.

O papel da universidade na formação de docentes aptos a ensinar todos os alunos é um ponto levantado por F9 em sua análise, que destaca a concepção de aluno e de ensino presentes nos modelos formativos do professorado:

A universidade que forma os professores projeta uma licenciatura voltada para o aluno “normal” e não o aluno deficiente. Aliás, projetam uma licenciatura para o aluno “ideal”. Não estou dizendo que as universidades não têm um pé na realidade. Estou dizendo que ela está dentro de um conjunto de valores e idéias que fazem com que ela projete uma formação voltada para o aluno padrão e não para a compreensão da diferença. Irão dizer: “Hoje isto já mudou bastante”. Eu digo e pergunto: Será mesmo? É neste imbróglio que está inserido o professor (F9, atividade 13, set/08).

Ainda tendo como pano de fundo as concepções sobre o ensino, é interessante destacar a posição de F1:

Compreendo que o educador de sala regular não tem formação mesmo para atuar com educandos com deficiência, mas entendo que mesmo assim, pode contribuir com a aprendizagem do educando quando aceita e se compromete com o trabalho, no entanto, compromisso, não se forma ou tem ou não tem (F1, atividade 13, set/08).

Para F1, o que falta é compromisso dos educadores com a aprendizagem dos alunos. Já F3, avalia as implicações que podem ter para o ensino, de um modo geral, a forma como as políticas públicas, em especial as que se referem a inclusão de alunos com deficiência, são implementadas no país, gerando entre outras conseqüências, a resistência e frustração nos professores e o fracasso dos alunos.

A resistência da professora não é um fato incomum, visto que a legislação tornou obrigatória a inclusão de alunos com deficiência em sala regular, porém não se investiu previamente na formação dos educadores de modo a prepará-los para esta nova realidade. Os professores depararam-se (deparam-se) com uma nova situação de ensino-aprendizagem para a qual não estavam (estão) preparados. Com isso, o que podemos vivenciar são opiniões confusas acerca da inclusão, bem como histórico de fracasso escolar de alguns alunos “incluídos” e sentimento de frustração por parte de muitos educadores (F3, atividade 13, set/08).

Muito embora haja um consenso acerca da necessidade de oferecer formação de qualidade para os docentes, quer os que atuam na educação especial, quer aqueles do ensino comum, sabe-se que tais propostas devem ter em conta a prática e a experiência destes, bem como estar vinculada de algum modo aos seus contextos de trabalho, para que possam se tornar mais efetivas.

Quanto a formação de professores, o que se tem até o momento diz respeito a formação do educador especial e, em menor medida, do professor de classe regular, em discussões levantadas acerca da pertinência de formar professores especializados em educação especial após a emergência do movimento pela educação inclusiva.

Após calorosos debates a respeito da dicotomia ensino especial x ensino comum e qual deles deveria ser priorizado, parece surgir um consenso em torno do educador especial como profissional imprescindível para fazer avançar o atendimento a alunos com NEE incluídos no ensino regular. Isso se percebe também na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (de 07 de janeiro de 2008), que define: os alunos que devem ser atendidos pela educação especial no âmbito das escolas comuns, bem como, as possibilidades de apoio e formação aos docentes, tanto especializados quanto da classe regular, entre outros.

Em contrapartida, de modo geral, parece haver uma tendência a conceber a formação de professores para o ensino comum com base na inserção de algumas poucas disciplinas no currículo da formação inicial. A própria política não define claramente de que modo a perspectiva da educação inclusiva deve ser contemplada.

É importante lembrar que a Resolução CNE/CP n1 de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta resolução determina que:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Com isso a formação de professores passou a ter um enfoque pontual nestes cursos, dando uma resposta a algumas demandas.

Passando a formação continuada e tomando a educação inclusiva como referência, algumas iniciativas vêm sendo instauradas, especialmente para os gestores, como é o caso do programa “Educação inclusiva: educar na diversidade”, do MEC.

Há ainda um outro nó que merece ser desatado para que seus fios possam servir para tecer uma educação realmente inclusiva: a relação entre educador especial/professor especialista e professor de classe regular.

Penso que não existe uma deficiência que o educador deva saber mais ou menos. Acredito que o educador de sala regular tem que estudar para conhecer a especificidade do educando que recebeu, mas o que temos que compreender é que ele não é o especialista dessa área e nem tem formação para isso. Portanto o trabalho integrado com a pessoa que tem formação para atuar junto com esse educando é fundamental (F1, atividade 13, set/08).

De acordo com o que F1 pontua, o professor de classe regular tem de estudar para conhecer seu aluno e atuar junto com o professor especialista. Esta relação é de fundamental importância para a efetivação de uma escola para todos e deve ser construída tendo como alicerce a colaboração, principalmente entre os pares, mas também estendendo esse objetivo aos pais e comunidade.

Tendo-se em conta a relevância de se investir nesta relação, pode-se buscar, por meio do atendimento educacional especializado (AEE), criar parcerias colaborativas, como as que já vem sendo colocadas a prova por meio do ensino colaborativo, atentando-se para que:

planejar colaboração efetiva envolve compromisso dos professores que estarão trabalhando junto, dos gestores e da comunidade, além de envolver tempo, apoio, recursos, acompanhamento, e, acima de tudo, persistência. As implicações dos estudos apontaram para a necessidade de produzir mais pesquisas sobre as possibilidades de colaboração entre educação regular e especial nas escolas, bem como a importância de se mudar a cultura da formação de professores do ensino regular e especial de modo a prepará-los para atuar efetivamente em colaboração (MENDES, 2008, p. 10).

O papel do formador neste contexto é bastante complexo e desafiador, porque requer competência e conhecimentos profissionais para promover a aprendizagem dos alunos, por meio do diálogo com os pares, diretamente no cotidiano da escola.

Assim, para que se possam formar professores para educação inclusiva é preciso, ao mesmo tempo, investir na formação de seus formadores, independentemente de seu local de atuação.

A formação dos formadores de professores se dá, na maioria das vezes, em serviço, durante o exercício profissional, sem qualquer preparo anterior para assumir esse novo papel (SNOECKX, 2003).

No caso dos formadores escolares percebe-se um campo de atuação bastante fértil e ainda carente de recursos e investimentos do poder público. É preciso que se explore esse universo de forma sistemática e contínua, oferecendo propostas formativas adequadas a realidade que vivenciam e, sobretudo, para que sejam capazes de fomentar a aprendizagem para a educação inclusiva.

Cabe perguntar então: o que é necessário que um formador saiba para poder ensinar todos os alunos, tendo em vista os aspectos mencionados pelas próprias formadoras? De que modo se poderá atender as suas necessidades formativas? Em busca de respostas a essas questões a seguir aborda-se o que devem saber e como podem ser formados os formadores de professores, tendo em vista o paradigma de educação inclusiva.

6.2 Compendo a base de conhecimentos para formação de formadores para a educação inclusiva

O que um formador deve saber, fazer e ser para promover a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista a educação inclusiva?

Em resposta a esta questão analisam-se as indicações das formadoras, participantes desta pesquisa, buscando configurar uma base de conhecimentos necessários aos formadores que atuam na formação com os seus

pares nas escolas de ensino fundamental, mais especificamente nos anos iniciais, tendo em vista a educação inclusiva.

Essa perspectiva tem exigido uma reconfiguração da escola, quanto a sua função, objetivos, currículo, etc. e, sobretudo, um esforço dos docentes em perceber a complexidade inerente ao contexto escolar atual, bem como em adaptar-se a ela, construindo os conhecimentos necessários ao ensino no século XXI.

Diante disso, buscou-se uma revisão de literatura, a qual indica que não há ainda uma definição clara e precisa dos conhecimentos que devem compor a base de conhecimento necessária a formação de formadores para atuar na perspectiva da educação inclusiva.

Importantes contribuições para essa discussão advêm de pesquisadores americanos que a mais de duas décadas estão voltados em desvendar a base de conhecimento para o ensino e os processos de aprendizagem profissional da docência. Contudo, o que há até o momento são algumas referências sobre o perfil profissional do formador de professores, e como suporte tem-se o trabalho de Koster et al. (2005) que identifica uma série de competências e tarefas concernentes às suas funções de formador.

Ainda tomando-se o contexto internacional, em países como Bélgica, França e Suíça há uma diversidade de perfis que respondem ao que se pode entender por formador, o que torna ainda mais complexa a definição de uma base única de formação. Tem-se por apoio o estudo de Lamy (2003) que aponta algumas competências, resultantes de uma investigação com formadores, que foram assinaladas como relevantes à atuação na formação de adultos.

Desse modo, é interessante apontar que em ambos os casos nota-se a ausência de tarefas ou competências relacionadas a atender tanto a diversidade dos alunos, quanto aos seus professores.

Especificamente no que concerne a educação inclusiva, buscou-se apoio no trabalho de Rodrigues (2008a) que descreve três dimensões que devem ser levadas em conta para formação de professores, mas que entende-se podem também contribuir para visualização de uma base de conhecimento para os formadores.

Têm-se ainda, com maior detalhamento, os resultados obtidos por Achinstein e Athanases (2005) quanto à base de conhecimento necessária para

mentores considerando a equidade e suas implicações para o trabalho de mentoria com professores iniciantes. Esta base é identificada a partir da natureza dupla deste tipo de conhecimento, com atenção ao professor e ao aluno, e na duplicidade de focos: equidade e diversidade. Nesse caso é importante atentar para o conhecimento sobre o aprendiz, compreendido a partir de seus contextos cultural, social, familiar e escolar.

Mais recentemente, com a edição do *Handbook of Research on Teacher Education* publicado em 2008, a discussão em torno da capacidade do professor para atender a diversidade dos alunos é enfatizada a partir de questões fundamentais. A capacidade seria o potencial para continuar desenvolvendo seus conhecimentos, habilidades e disposições num continuum (MCDIARMID; CLEVENGER-BRIGHT, 2008). Com isso alguns pesquisadores discutem a capacidade do professor para ensinar aprendizes diversos, apontando o que precisam saber acerca de três aspectos: conhecimento do conteúdo e conhecimento de conteúdo pedagógico; conhecimento de práticas de ensino em contextos diversos e, o desenvolvimento de uma consciência crítica (HOWARD; ALEMAN, 2008).

Este panorama servirá de referência para análise do Quadro 9, que apresenta uma base de conhecimentos estruturada a partir dos dados obtidos, explicitando aqueles tidos como necessários ao formador para formar professores no contexto escolar atendendo a educação inclusiva.

A definição de uma base de conhecimentos para a formação de formadores, nessa perspectiva, passa pela identificação de três dimensões importantes: saber, ser e fazer.

Quadro 9 – Base de conhecimentos necessários ao formador escolar para a educação inclusiva sob a perspectiva das formadoras investigadas.

| Saber fazer |
|--|
| Competências relacionadas a escola |
| Construir espaços para discutir e refletir com o grupo |
| Consolidar o processo de transformação da escola |
| |
| Competências relacionadas aos professores |
| Sensibilizar |
| Conscientizar |
| Apoiar |
| Compartilhar |
| Socializar o que aprendeu |
| Subsidiar o trabalho do professor |
| Promover momentos de discussão e prática |
| Estabelecer parceria com os professores |
| Atuar em colaboração |
| Multiplicar conhecimentos e experiências |
| Conduzir a refletir |
| Saber provocar inquietações |
| Discutir concepções e crenças sobre a capacidade de aprender |
| Identificar concepções sobre inclusão |
| Promover a reflexão sobre a inclusão |
| Promover discussão sobre a inclusão |
| Orientar projetos que conduzam à inclusão |
| |
| Competências relacionadas aos alunos |
| Identificar casos de exclusão |
| |
| Competências relacionadas a outros profissionais |
| Buscar informações e formações para promover para reflexões |
| Oferecer apoio técnico |
| Buscar parcerias para eliminar atitudes de exclusão |
| Buscar parcerias e atendimento especializado |
| |
| Competências relacionadas a si mesmo |
| Ter a capacidade de analisar e elaborar estratégias |
| Planejar de forma coerente atividades de formação |
| Refletir sobre a prática |
| Articular a teoria com a prática |
| Buscar conhecimento sobre legislação |
| Saber buscar |
| |
| Saber ser |
| Atitudes relacionadas a escola |
| Ser um líder |
| Fazer a diferença |
| |
| Atitudes relacionadas aos professores |
| Ser mediador |
| Ser facilitador |

| |
|--|
| Saber ouvir |
| Saber falar |
| |
| Atitudes relacionadas aos alunos |
| Estar aberto ao outro |
| Estar aberto para trabalhar com as diferenças |
| Aprender a aceitar a diferença |
| Ser agente de descentralização, desmistificação e aceitação das crianças |
| |
| Atitudes relacionadas a si mesmo |
| Ser humilde |
| Ser um eterno aprendiz |
| Ser perseverante |
| Ter comprometimento |
| Ter disposição para aprender |
| Ter formação humanista |
| Saber |
| Conhecer as políticas públicas |
| Ter conhecimento sobre inclusão |
| Saber como os alunos aprendem |
| Saber como ensinar na diversidade |

De acordo com o Quadro 9, observa-se que uma grande parte dos conhecimentos indicados pelas formadoras diz respeito a dimensão do saber fazer e que nela sobressaem as competências alusivas aos professores, mais especificamente ao papel do formador como responsável pela formação dos pares e promoção da inclusão.

O Quadro 9 explicita a grande relevância atribuída ao saber fazer em detrimento do saber e do saber ser. Com isso, pode-se inferir que as formadoras têm uma maior preocupação em aprender o que um formador deve fazer, especialmente no que diz respeito à formação dos pares, às próprias competências e a relação com outros profissionais. Considerando-se que esta foi uma das principais dificuldades indicadas por elas no início, esses dados relacionam-se a diferentes aspectos do desempenho da atividade de formador no contexto escolar.

Nesse sentido, a seguir apresentam-se algumas narrativas elaboradas ao final do processo de intervenção e que revelam as áreas de competência que mais preocupam as formadoras e que por isso devem ser priorizadas quando da elaboração de propostas formativas para esse grupo profissional.

As indicações são bastante amplas em alguns casos, e pontuais e particulares em outros, o que ampliou a base de conhecimentos identificada. A especificidade do ensino na perspectiva da educação inclusiva foi ponderada na

avaliação das participantes, principalmente, no que se refere às competências que necessitam dominar para atuar junto aos professores e outros profissionais, bem como das competências que necessitam dominar em relação a si próprios. Além disso, enfatizaram atitudes em relação aos alunos e a si mesmo. Curiosamente, no âmbito do *saber*, o conhecimento especializado foi pouco lembrado.

Em cada narrativa são pontuados diferentes conhecimentos e ao se considerar as diferentes participantes nota-se que alguns são recorrentes. Por isso é interessante observar a narrativa de F2 que é bastante abrangente e traz várias indicações de conhecimentos necessários ao formador:

Diante da realidade da inclusão na escola um formador pode/deve agir colaborativamente oferecendo possibilidades infinitas para que ocorram situações reflexivas sobre inclusão bem como propiciar uma proposta de sensibilização para a comunidade escolar, disseminando conhecimento sobre educação inclusiva. Em relação ao que ele deve saber/ fazer para auxiliar os professores, acredito ser a conscientização e apoio técnico, para que eles entendam que não basta somente aceitar o aluno com NEE, mas que esteja aberto para trabalhar com as diferenças. Adquirir não somente uma qualificação profissional, mas competências que nos tornam aptos a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe (F2, questionário, out/08).

Para F2 um formador deve saber agir colaborativamente, oferecendo suporte para reflexão e apoio técnico.

Um ponto a ser destacado é a importância atribuída ao desenvolvimento de ações em colaboração com os pares, o que reforça ainda mais o caráter coletivo implicado na perspectiva de educação inclusiva.

Nota-se ainda a alusão às competências ligadas ao próprio formador, especialmente em termos de planejamento e avaliação de propostas que podem ser implementadas no contexto escolar para formação dos docentes.

Este aspecto é enfatizado por F15 que entende que:

o trabalho do formador é essencial, é ele quem precisa sensibilizar, apoiar e subsidiar o trabalho do professor. Por isso acredito que esse profissional é de extrema importância dentro da unidade escolar. Ele precisa ter a capacidade de analisar e elaborar estratégias a fim de suprir os obstáculos da rotina diária de uma escola. É assim que entendo o papel do formador, pelo menos é assim que vou tentar elaborar meu trabalho de agora em diante (F15, relato reflexivo, out/08).

A formadora F15 atua também em parceria com professores especializados, no acompanhamento de casos de crianças com alguma NEE, o que parece se converter em um ponto positivo para o seu desenvolvimento profissional. A relação com outros profissionais da própria escola ou externos a ela aparece na indicação de alguns conhecimentos que devem sustentar a prática do formador.

Outro componente importante para a atuação do formador está ligado à escola e a construção das competências necessárias passa pelo modo como tais relações se desenvolvem. Para a formadora F1 é preciso que o formador entenda que: “a inclusão é a escola em todos os aspectos e penso que não dá para falar e viver escola sem não pensar sobre esse tema. Penso também que não tenho que saber tudo, mas devo saber quais caminhos percorrer, qual literatura indicar entre outros” (F1, questionário, out/08).

Nessa mesma direção as formadoras F3, F8, F10 e F14 completam:

Sendo assim, um formador que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental deveria *saber* que a inclusão é garantida por lei e que só a imposição legal não é suficiente para incluir, de maneira significativa, o educando no ambiente de ensino-aprendizagem; *ser* um multiplicador de conhecimentos e experiências que possibilitem a reflexão e a mudança de paradigma por parte do educador; e *fazer* constantes reflexões acerca do próprio trabalho de modo a atender as necessidades e especificidades da prática dos educadores e, com isso, contribuir para um ensino de qualidade (F3, F8, F10 e F14, memorial, out/08).

Para o grupo é importante que o formador saiba refletir sobre sua prática e possa ser um multiplicador de conhecimentos e experiências, promovendo assim a mudança de paradigma educacional.

Já para F5 o formador “deve agir como um facilitador, um mediador. Deve saber ouvir, saber falar, saber inquietar. Como alguém que não tem todas as respostas, mas que pode e deve estar ao lado dos professores, buscando e crescendo junto com eles” (F5, questionário, out/08).

É interessante salientar o pensamento de F3 em relação ao que um formador deve saber, pois chama atenção para uma questão central, a exclusão:

Acredito que o formador deve colocar este assunto em questão e promover discussões sobre o mesmo, procurando observar os conhecimentos prévios dos educadores e, então, realizar levantamentos acerca de casos de alunos que podem estar sendo

excluídos e a forma como isso vem ocorrendo, para que possa se pensar em conjunto soluções mais viáveis para extinguir atitudes de exclusão. Todavia, ações nesse sentido exigem que o formador possua conhecimentos teóricos e sobre legislação acerca do assunto, de maneira que possa planejar coerentemente atividades de formação, bem como contribuir de forma enriquecedora nas discussões e direcioná-las com discernimento para atingir seus objetivos (F3, questionário, out/08).

Identificar casos de exclusão é uma competência que F3 frisa por estar diretamente ligada ao seu contexto de atuação e por se constituir em um objetivo para o grupo que busca intervir e superar esse desafio.

As atitudes que o formador tem de possuir em relação a si mesmo e aos alunos podem ser vislumbradas na narrativa de F12, por entender que:

é muito importante para um formador das séries iniciais saber ouvir, avaliar, retomar sempre que necessário um assunto que ainda não ficou bem assimilado pelo grupo em que atua, ser humilde pois não sabemos tudo e que estamos, também, em posição de aprendiz, fazer a diferença no grupo para que todos tenham nele o respeito, responsabilidade com a educação, parceria, motivação que assegura a satisfação no indivíduo e, por sua vez, a eficácia na ação, desenvoltura e sobretudo ser o exemplo para os outros. Estudar, trabalhar, compartilhar, conscientizar, não desistir e consolidar o processo de transformação são estas propostas mais pertinentes, acredito para o formador na perspectiva da educação inclusiva (F12, memorial reflexivo, out/08).

A formadora destaca principalmente as atitudes ligadas ao próprio formador, dentro de um rol mais específico que pontua um perfil de formador focado na determinação em alcançar seus objetivos, bem como no fomento ao trabalho em parceria. Do mesmo modo F6 salienta aspectos relacionados as atitudes alusivas ao docente:

Acredito muito e já mencionei outras vezes que o formador dentro da escola deve ser a peça principal na descentralização, desmistificação, e na aceitação da criança inclusa. A partir dessa aceitação o processo pelo qual o professor e a criança passarão se torna mais fácil, e menos difícil de ser encarado. Aí sim juntos buscando tudo que a legislação traz, parcerias, e atendimento especial a cada caso (F6, questionário, out/08).

Ela percebe o formador como tendo um papel central no ensino inclusivo, responsável por promover a aceitação da criança pelo professor e pela

escola, produzindo um processo de desmistificação da diferença. Só então passaria a preocupar-se com a legislação, com parcerias e atendimento educacional especializado.

O formador F9 entende que “o primeiro passo é levantar o que cada um pensa sobre o que significa inclusão. A partir daí procurar discutir as concepções e visões sobre a capacidade que todos tem de aprender” (F9, questionário, out/08). Desse modo, F9 acredita que:

O formador tem um papel decisivo dentro desta perspectiva de formação. Primeiro ele deve reconhecer a sua incompletude. Deve compreender que também está no olho do furacão. Que não existem respostas prontas. No entanto, não significa que o que prevalece é o “vale-tudo”. Pelo contrário o que vai determinar um bom caminho é um planejamento organizado e amplo o suficiente para retomar os rumos necessários ao longo do trabalho. Um planejamento compartilhado com os professores e com mecanismos de registro que auxiliem na construção da formação. Este formador tem que ter uma formação humanista. Suas crenças, saberes e atitudes têm como base o ser humano. Acreditar que todos são capazes de aprender e ensinar e que lidamos com pessoas é fundamental para que o formador consiga ajudar aos professores a ampliar sua visão de mundo. O formador deve estar aberto ao outro, no entanto não pode se omitir diante de idéias, atitudes e procedimentos que coloquem o aluno ou outras pessoas numa situação não condizente com a dignidade humana. Também tem que apostar nas suas propostas e procurar ser uma liderança propositiva dentro do seu grupo. Não tem jeito, tem que gostar do que faz e acreditar nas suas idéias (F9, memorial reflexivo, out/08).

De acordo com F9 um formador deve estar aberto ao outro e acreditar que todos são capazes de aprender e de ensinar, o que parece deixar evidente a sua compreensão de que, tanto formadores quanto professores, podem aprender a ensinar todos os alunos. Além disso, deve ser um líder dentro da escola, junto ao grupo de professores e acreditar em seus objetivos.

No que se refere ao saber ou conhecimentos que devem estar presentes em um processo formativo tem-se: o conhecimento sobre inclusão, sobre as políticas públicas, sobre como os alunos aprendem e como ensinar na diversidade.

No que se refere ao saber, F16 entende que o formador “deve ter certo domínio do tema inclusão e, principalmente desenvolver momentos que propiciem a todos os integrantes da escola também conhecer sobre o assunto e praticar o que aprendeu” (F16, questionário, out/08). F11 complementa: “deve ter conhecimento e

envolvimento com a questão. Para auxiliar os professores de propiciar os dois aspectos” (F11, questionário, out/08).

Ambas as formadoras explicitaram suas indicações no memorial reflexivo (Apêndice M), após terem desenvolvido uma experiência de ensino aprendizagem sobre educação inclusiva e apontaram que:

Um formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental deve saber lidar com as diferenças, saber educar na diversidade, ser um eterno aprendiz e também aquele que é capaz de socializar o que aprendeu tornando-se um multiplicador de idéias, só assim poderá fazer um trabalho voltado para a educação inclusiva com eficácia no contexto escolar (F11 e F16, memorial, out/08).

Já a formadora F7 compreende que o formador deve:

Em minha concepção o formador deve saber como os alunos e alunas constroem conhecimento, como estabelecem relações entre o saber construído e o que necessitam construir. Ainda é preciso buscar alternativas de mediação entre si e o professor e entre este e o aluno, validar boas práticas, oferecer possibilidades de reflexão sobre a prática e ser o elemento articulador, que garanta que, de fato, que a educação inclusiva seja um direito para todos, para que a cidadania seja exercida sempre e por todos (F7, memorial reflexivo, out/08).

Segundo suas colocações é possível perceber que sua preocupação gira em torno do saber como os alunos aprendem, não se esquecendo do vínculo constituído entre estes e o professor e dele com o formador. Nessa concepção o formador corresponderia a um articulador, capaz de garantir a reflexão sobre a prática e com isso favorecer a efetivação da educação inclusiva.

A ênfase no conhecimento sobre as políticas públicas é dada por F2 e F6:

Um formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental deveria saber as novas propostas e subsidiar de uma maneira inovadora sua aplicabilidade, ser o mediador dessas novas propostas e fazer acontecer na prática, enfim potencializar a aprendizagem de seus professores para que aprofundem seus conhecimentos e tenham condições de propiciar aos seus alunos oportunidades de uma verdadeira educação inclusiva (F2 e F6, memorial reflexivo, out/08).

Este aspecto esteve bastante presente nas narrativas de F2, principalmente, devido às características e especificidades de sua atuação como formadora vinculada à administração pública.

F14 ressalta uma dimensão muito importante para formação de formadores quando refere que: “hoje me sinto um pouco mais preparada para trabalhar esse tema com os profissionais. Sei que a aceitação não é uma imposição e sim conhecimento a ser aprendido” (F14, questionário, out/08). Com isso nota-se que a formadora compreende que aceitar a diferença é conseqüência de um processo de aprendizagem, cujo foco não está na imposição da lei, mas na compreensão do que é ser diferente e das possibilidades decorrentes dela.

De modo geral observa-se que as formadoras:

- Assumem-se como formadoras e identificam-se com a responsabilidade de promover o desenvolvimento profissional dos pares;
- Apresentam uma concepção de formação de professores na escola diretamente ligada a colaboração e ao trabalho em parceria;
- Apontam a reflexão como ponto chave, estando presente no modo de pensar seu papel e o do professor na aprendizagem dos alunos;
- Compreendem a diferença na relação inclusão x exclusão do outro, que pode ser qualquer um, dependendo da situação em que se encontra;
- Percebem a importância de planejar e envolver o grupo, articulando teoria e prática;
- Reconhecem o valor do apoio especializado, bem como da reflexão sobre crenças e concepções.

Com isso pode-se verificar que compõe o perfil de um profissional aberto a conhecer e compreender o outro e suas particularidades e diferenças, capaz de buscar conhecimento de maneira autônoma, de envolver-se em processos de aprendizagem interativa e colaborativa, que necessita conhecimento sobre inclusão e como ensinar na diversidade, mas que ao mesmo tempo se dispõe a refletir sobre sua prática e sobre as concepções e crenças que a fundamentam, e, que tem consciência de seu papel na promoção de uma escola efetivamente para todos.

É possível ainda que os dados que compõe o Quadro 9 sejam analisados, como sugere Rodrigues (2008a) em três dimensões: saberes, atitudes e competências, embora tome os professores como referência.

Assim, a indicação predominante do saber fazer pode ser entendida em sua dimensão das competências, que segundo o autor é “o conhecimento específico que o professor deve ter para conduzir, com sucesso, processos de intervenção em contextos assumidamente diversos” (RODRIGUES, 2008a, p. 13).

Chama a atenção que a dimensão dos saberes tenha indicações escassas de conhecimentos que deveriam compor a base para o ensino dos professores. Essa dimensão na concepção do autor refere-se ao conjunto de conhecimentos de natureza teórica que balizam as opções de intervenção. Desse modo lembra ainda que:

No que respeita à Educação Inclusiva, esta dimensão de saberes envolve o conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais. Envolve certamente a caracterização pedagógica destas condições não habituais de desenvolvimento. Tradicionalmente é dada uma grande ênfase ao estudo das condições de deficiência nomeadamente à etiologia e à patologia em termos clínicos (RODRIGUES, 2008a, p. 12).

Nota-se que tais aspectos ficaram em segundo plano para as formadoras que enfatizaram o conhecimento das políticas públicas, do que significa inclusão, de como ensinar considerando a diversidade dos alunos e também como os alunos aprendem. Parece não haver grande preocupação com o domínio do conhecimento especializado o que pode ter relação com a própria concepção de formador como mediador e facilitador.

É fundamental que o formador tenha clareza de seu papel e assuma a responsabilidade pela promoção de uma escola para todos, tendo para isso empenho em transformá-la em um espaço acolhedor, não apenas aos alunos, mas também aos professores que precisam se sentir capazes de ensinar. Além disso, é importante que se recoloque no centro das discussões o papel da escola no fomento a dimensão educacional em detrimento da patológica.

Nesse sentido, vale ressaltar que:

Precisamos, pelo contrário, reforçar o olhar educacional para as dificuldades encaradas sob o ponto de vista educacional; isto é, conhecer como se avalia, como se planeja, como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiências que, se não forem enquadradas, poderão influenciar a plena participação no processo educativo. Torna-se importante que o próprio modelo em que estes processos são estudados seja um modelo de inspiração educacional e não clínica (RODRIGUES, 2008a, p. 12).

Tendo por suporte esse pensamento e analisando-se a dimensão das atitudes nota-se que as formadoras privilegiaram atitudes condizentes com a concepção de formador como “eterno aprendiz” (F11 e F16), implicado em situações que favorecem o seu desenvolvimento profissional e de seus pares. Identificaram atitudes ligadas aos alunos pontuando a necessidade de assumir uma postura mais aberta as diferenças. No âmbito das atitudes é importante lembrar que elas revelam expectativas que os docentes tem a respeito de diversos ângulos, dentre os quais sua capacidade para aprender.

Desse modo cabe ponderar que:

As expectativas do professor em relação a alunos individuais, bem como em relação à turma toda, afectam, na verdade, o estilo de interacção e de relação que os professores estabelecem com os alunos e, nalguns casos, o que os alunos aprendem. As expectativas do professor criam um padrão de comportamento cíclico tanto por parte do professor como do aluno (ARENDS, 1995, p. 160).

Tendo isso em conta, para que, tanto o professor quanto o formador desenvolvam expectativas positivas é importante que se conheça vários modos de “eliminar e contornar dificuldades e barreiras e que possa, a partir deste trabalho, acreditar e fazer acreditar que o aluno é muito mais do que as suas dificuldades e que existem variadas formas para se chegar ao sucesso” (RODRIGUES, 2008a, p. 15).

Entretanto, Reali (2004, p. 312) chama a atenção para o equívoco de se assentar toda a responsabilidade pela efetivação da educação inclusiva nos professores, porque “as diferentes instâncias sociais devem ter clareza do quanto certas estruturas educativas são escudos poderosos contra o êxito dos esforços dos professores”.

Diante do exposto é imprescindível que se ampliem os espaços de formação para os formadores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental,

bem como se considerem as diversas formas e contextos que podem contribuir para fomentar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições do Programa Formação de Formadores, desenvolvido a distância, via internet, no Portal dos Professores da UFSCar (<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br>) à base de conhecimento das formadoras que o concluíram, considerando-se a política de educação inclusiva.

A educação a distância tem se colocado como uma importante facilitadora da aprendizagem, especialmente quando se considera a internet como ferramenta. Entretanto, a simples adoção de uma proposta formativa a distância não garante a aprendizagem dos participantes.

No caso de formadores de professores que atuam no contexto escolar, é fundamental que o modelo formativo adotado tenha como pano de fundo a reflexão sobre a prática e fomenta a interação com os pares oferecendo suporte a processos de tomada de decisão, bem como, a construção de propostas mais adequadas a realidade de cada instituição. Assim, propostas formativas que acompanhem o trabalho do formador na escola podem ser mais eficazes no momento de tradução de seus conhecimentos para a prática.

De modo geral, com a análise dos dados, foi possível observar as características de aprendizagens das formadoras ocorridas em dois contextos: a internet e a escola. Quanto ao primeiro aspecto, para algumas das formadoras o contato com a internet diariamente como contexto formativo representou uma novidade e, em alguns momentos também uma dificuldade. Quanto ao segundo, aprender em colaboração com os pares na escola, com apoio e acompanhamento via internet, possibilitou a elas traduzir para a prática o que foi apreendido.

Alguns grupos de formadores, como no caso dos escolares e dos informais, têm dificuldade em perceberem-se como responsáveis pela formação de professores. Nessa direção encontram-se, principalmente, diretores e vice-diretores de escola, responsáveis por uma grande parcela de atividades administrativas e organizacionais.

No caso do Programa Formação de Formadores, houve uma predominância de formadoras que estão no cargo de coordenador pedagógico, o que reforça a ligação entre este e o desempenho de funções pedagógicas na escola.

Ao contrário de Cunha (2006), entende-se que o formador deve ser reconhecido como tal, pois desse reconhecimento deriva sua profissionalização, como aquele que domina um repertório de conhecimentos fundamentais para promover a formação dos pares na escola. Contudo, corrobora-se a posição da autora que, ao se referir especificamente ao coordenador pedagógico, considera que é preciso suprimir a “hierarquia de saberes e competências, reconhecendo-o como parceiro e mediador dos momentos de formação entre os professores” sendo assim uma “formação compartilhada” (CUNHA, 2006, p. 197).

No estudo desta autora as coordenadoras conservavam pouca identidade com a função da docência, porque “a condição de ‘diferença’ – função de coordenação – exigia uma postura e ação específica” (CUNHA, 2006, p. 195).

Por outro lado, também se referindo ao coordenador pedagógico, Geglio (2005, p. 116) afirma que assumir a condição de formador decorre da posição de “elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola”. Assumir a condição de formador na escola não deve implicar em desenvolvimento de propostas autoritárias, pelo contrário, sugere que deve haver uma liderança capaz de articular os professores e buscar formas de mobilizar seus conhecimentos, compartilhando a responsabilidade pelo processo.

Com isso, entende-se que é fundamental a articulação dos docentes – professores e formadores – no estabelecimento de objetivos formativos comuns, que possam ser partilhados e vivenciados no espaço escolar, para que a formação seja produzida no diálogo, não entre formador e formando, mas entre profissionais, capazes de investir em formas colaborativas de aprender. Desse modo, a formação do formador se dá também na própria escola.

Entretanto, para que se promova o desenvolvimento profissional dos formadores é importante investir em diferentes processos formativos, em espaços que favoreçam a aquisição e domínio de conhecimentos para promover o ensino do ensino e que, ao mesmo tempo, considerem a especificidade de seu trabalho e de seus contextos de atuação, construindo novas formas de aprender a ensinar.

Além disso, a predominância de formadoras com uma jornada de trabalho de 40h semanais obriga a questionar sobre as condições que se apresentam para a efetivação de propostas formativas em serviço. Nesse sentido, a proposta de Fusari (2006, p. 18) torna-se bastante pertinente:

A exemplo do que ocorre nas universidades públicas e em algumas particulares - ou seja, a contratação de professores para desenvolver, de forma concomitante, ensino, pesquisa e extensão à comunidade -, os professores da educação básica também deveriam ser contratados (e, evidentemente, remunerados) para uma jornada de trabalho na qual teriam de atuar na docência (aulas), em atividades pedagógico-administrativas (reuniões, conselho de classes, horas-atividade pedagógicas) e em atividades de formação contínua em serviço na própria escola (no coletivo) e fora dela. Além de grupos de formação, a escola poderia instituir modalidades de formação. Algumas são muito conhecidas, como ciclos de palestras e grupos de estudo.

Aprender a ser formador passaria pela possibilidade de encarar diferentes papéis e espaços de aprendizagem. Cabe reforçar a necessidade que se apresenta de elaboração de políticas públicas direcionadas aos formadores, especialmente os escolares, que são pouco reconhecidos como tal, bem como, que garantam a sua implementação na realidade da escola.

Pensar no espaço/tempo escolar voltado para o desenvolvimento profissional dos docentes exige que se considerem as condições de trabalho oferecidas a estes, que muitas vezes são limitantes e delimitadas pela urgência das tarefas administrativas e organizacionais.

Para a maioria das formadoras (75,0 %) a prioridade é o desenvolvimento das atividades formativas e de sala de aula, ao passo que, para apenas 25,0 % não há uma prioridade, pois dão igual atenção a ambas, não priorizam nem as atividades pedagógicas nem as administrativas.

Nessa direção é importante lembrar que o HTPC é uma conquista dos professores e que deve ser utilizado para atender às demandas formativas dos docentes, visando o seu desenvolvimento profissional e, em consequência uma melhora na qualidade da educação.

Identificou-se a partir do relato das formadoras, que este espaço é utilizado de diversas maneiras, sobretudo com ênfase na troca de experiências e discussões sobre a prática. No entanto, este espaço é direcionado a atender

demandas emergentes na escola, como planejamento individual e coletivo e transmissão de recados, entre outros. Assim, nota-se que há uma preferência por questões que atendam necessidades imediatas dos professores.

É fundamental que o formador considere o contexto escolar no processo formativo a ser posto em ação, bem como perceba a relação que deve haver entre o desenvolvimento pessoal e profissional para transformar a escola num local de aprendizagem também para os docentes.

Assumir o papel de formador na escola é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas participantes, pois precisam de conciliar atividades pedagógicas e administrativas que requerem disposição para aprender uma nova função, que por sua vez implica em novas e diversas atribuições, para as quais muitos receiam apresentar dificuldades. A atuação do formador nesse contexto requer apoio e acompanhamento para que este possa assumir essa nova função de maneira significativa para si e para o grupo.

A resistência dos professores tanto no que se refere a mudar suas práticas quanto em relação a aceitar o apoio do formador também foi apontada como dificuldade.

Ser formador/exercer as funções pedagógicas e a resistência manifestada pelos professores foram consideradas as principais dificuldades a serem superadas. Entretanto, apontaram ainda como dificuldades: a formação (deficitária) dos professores que coordenam; a sua própria formação; o excesso de demandas; a falta de envolvimento; a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), a prática dos docentes, a necessidade de motivá-los, o ensino de 9 anos e a estrutura precária das escolas.

A inclusão não foi apontada como sendo um problema para as formadoras no início da intervenção, por isso pode-se supor que alunos com ou sem NEE, que não se adaptam ao ritmo da aula estão tornando-se, de certa forma, “invisíveis”. Estes alunos não correspondem à imagem de aluno ideal, o que pode conduzir a exclusão pela indiferença, mesmo que estejam todos dentro da mesma sala de aula. Entretanto, a inclusão revela-se como um problema quando se questionam os formadores sobre a diferença na escola e isso a traz à tona e torna visíveis aqueles que são ignorados pela escola porque os professores não sabem ou não querem ensiná-los.

As formadoras indicaram obstáculos existentes em seus locais de trabalho que impedem a inclusão de todos os alunos no ensino fundamental. Uma das principais barreiras se refere à falta de profissionais especializados no atendimento àqueles que apresentam alguma NEE, bem como, no apoio aos professores que os recebem. Em seguida mencionam a resistência à presença destes estudantes no ensino comum.

Com isso, seguindo-se a classificação de Sasaki (2008) a principal barreira identificada pelas formadoras é a metodológica, seguida pela atitudinal e pela arquitetônica. Resultado semelhante foi identificado por Lima-Rodrigues (2007) ao investigarem, por meio de estudo de caso, em dez escolas localizadas em diferentes regiões de Portugal, no qual os pesquisadores encontraram: as dificuldades financeiras, as carências de recursos humanos e as barreiras arquitetônicas.

Nota-se também que dos doze indicadores citados pelas formadoras, seis estão ligados ao professor, quatro ao sistema de ensino e sua estrutura, um a outros fatores e, um último a inexistência de obstáculos à inclusão. Percebe-se que a “leitura” do que significa barreira à inclusão é contraditória, pois em alguns casos as formadoras tendem a ligá-la a inserção do aluno no sistema de ensino, como nos casos em que afirmam a inexistência de obstáculos. Com a predominância de indicações alusivas à figura do professor, pode-se inferir que lhe atribuem maior responsabilidade pela remoção destes entraves do que ao sistema de ensino ou a sua estrutura.

Pode-se concluir que há uma relação entre a identificação da resistência dos professores quanto à inclusão e as crenças e concepções das formadoras. Algumas delas chegaram a afirmar que a “aceitação” está relacionada ao amor que devem ter por seus alunos.

A identificação de crenças e concepções que as formadoras possuem é um passo fundamental na análise de suas aprendizagens. Em alguns casos, as dificuldades das formadoras relacionam-se a crenças e concepções que possuem e podem direcionar o modo como percebem o trabalho dos professores, em especial os iniciantes. Uma das crenças mais presentes foi a do *amor*. Algumas formadoras acreditam que o *amor* é um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem e um componente fundamental a docência.

Assim como os professores chegam a formação inicial com uma bagagem de crenças e conhecimentos decorrentes, principalmente da aprendizagem por observação, estes elementos também estão presentes nos formadores em formação continuada. Notou-se que as formadoras apresentam crenças fortemente influenciadas pela experiência como professoras. Tendo em conta que grande parte das participantes estava em início de carreira, várias são as semelhanças no processo de aprendizagem das formadoras iniciantes com o vivenciado por professores nesse mesmo período de sobrevivência.

Com a intervenção observou-se que a mudança nas concepções pode ocorrer mais facilmente do que a alteração nas crenças. Em alguns casos, as concepções de educação inclusiva e de formação trazem indícios de que foram alteradas. Já no caso das crenças esse processo não foi verificado. Algumas participantes apresentaram uma crença muito forte no *amor* como peça chave na atividade de ensino, que foi constantemente “bombardeada” por questionamentos, estes talvez a tenham abalado, contudo, não houve tempo suficiente para perceber sua remoção.

Em relação à base de conhecimentos das formadoras, identificou-se aprendizagens relacionadas ao próprio desempenho do papel de formador, a educação inclusiva e, relacionadas à atuação do formador na perspectiva da educação inclusiva.

As formadoras aprenderam que a inclusão diz respeito a todos os alunos e que estar incluído é participar e aprender. Aprenderam que para que todos os alunos sintam-se incluídos e, de fato, aprendam, são necessárias muitas mudanças tanto a nível macro, quanto micro, no sentido de transformar a instituição escolar em espaço de e para a aprendizagem. É no cerne desse processo de transformação da escola que aprender a trabalhar em colaboração e parceria mostra-se essencial.

Aprenderam a importância de buscar conhecimentos e parcerias para fomentar o seu próprio desenvolvimento profissional e dos professores que apóiam. O trabalho em colaboração esteve no centro da maioria das propostas implementadas e, para aquelas que pertenciam a uma mesma instituição, foi fundamental. O fato de algumas formadoras da mesma instituição participarem do programa foi um elemento articulador e facilitador não só das aprendizagens no

ambiente, mas também da tradução destas para a prática. Contudo, é possível que este fato tenha direcionado e limitado as interações de algumas delas ao pequeno grupo e ao espaço escolar, que muitas vezes foi mencionado como lugar de encontro e discussão das propostas de intervenção. Isto pode ter produzido um distanciamento e conseqüente silenciamento do grupo no ambiente on-line.

Quanto ao conhecimento pedagógico do conteúdo pode-se notar que as formadoras, ao analisarem uma situação que envolvia a recusa de uma professora em aceitar um aluno com deficiência em sua sala, consideraram necessária a intervenção da diretora como formadora. No que se refere a especificidade desta atuação nota-se quatro diferentes atitudes que poderiam ser tomadas por ela: a) considerar a posição da professora; b) argumentar com base na legislação que determina a inclusão; c) argumentar e apoiar; d) argumentar e formar as professoras.

As atitudes A e B evidenciam pouca reflexão sobre seu papel diante da política de educação inclusiva. Já as atitudes C e D contemplam aspectos fundamentais que envolvem a tomada de decisão de um formador no âmbito escolar, tendo como meta favorecer a aprendizagem do professor envolvido, para que este, por sua vez, seja capaz de acolher, respeitar e ensinar todos os alunos.

As aprendizagens referidas se devem, sobretudo, ao apoio e acompanhamento constante, a estreita relação com a prática do formador, as possibilidades de intervenção em seus contextos durante esse processo, as características da metodologia utilizada, pautada na reflexão sobre a prática, no diálogo, na colaboração e parceria e, as interações e discussões com os pares.

A análise do que e como as formadoras aprenderam oferece suporte para o delineamento de processos formativos para formadores diante da abordagem de educação inclusiva, especialmente porque existem diferentes formas de aprender e, no caso das formadoras, dois ambientes contribuíram para a construção de aprendizagens, de forma integrada e concomitantemente: **a escola** (presencial) e **a internet** (ambiente virtual a distância).

No que se refere à escola, na esteira da proposta dos “amigos críticos”, apresentada por Rodrigues (2008b, 2009), pode-se pensar em novas formas de aprendizagem no local de trabalho. Uma dessas possibilidades seria a

implementação de um sistema de rotatividade, tanto no que se refere ao lugar onde se desenvolvem, quanto ao “comando” das atividades formativas.

A rotatividade de lugar implicaria no deslocamento do formador de uma escola para outra, de modo a observar o desenvolvimento de outros modos de formação em serviço e, interagir com outros grupos de docentes, discutindo e promovendo projetos formativos em colaboração. Com isso seria possível “oxigenar” a escola com novas ideias, projetos e, porque não, pessoas.

Já a rotatividade de comando implicaria uma mudança no responsável pela condução da atividade formativa, o que poderia fomentar a experimentação de outros professores no encaminhamento do trabalho. Estando “do outro lado”, o professor poderia vivenciar uma experiência nova e, com isso, analisar o processo formativo por um outro ângulo, integrando-se com o grupo na elaboração e desenvolvimento da proposta. Este processo poderia ser implementado também por duplas ou pequenos grupos de professores, o que poderia estimular a criação de parcerias colaborativas.

Em qualquer destas situações, é essencial que se considere dois aspectos principais: as demandas específicas de cada contexto escolar, e, os conhecimentos e habilidades que cada um possui.

Nessa perspectiva o educador especial poderia assumir um papel formador articulador, atuando em parceria e de modo colaborativo na formação dos professores, buscando construir coletivamente uma comunidade de aprendizagem, sólida onde cada membro é fundamental, pois participa de acordo com suas habilidades e conhecimentos.

Quanto à internet, com base no ambiente virtual utilizado, é necessário, por um lado, que se avaliem as suas possibilidades e contribuições ao desenvolvimento profissional dos docentes e da escola como comunidade de aprendizagem e, por outro, que as políticas públicas de formação de professores (inicial e continua) podem por na ordem de prioridades.

Algumas possibilidades de uso da internet na formação de professores já são conhecidas e tem sido cada vez mais investigadas. Um dos fatores mais analisados tem sido a colaboração nas atividades online, para que este contexto formativo não seja uma reprodução ou transposição de modelos presenciais. Pesquisas tem mostrado a importância do “estar junto virtual” (Prado e Valente,

2002), que põem em evidência a necessidade de apoio aos docentes na construção de suas aprendizagens. É fundamental que se considere esse fator na efetivação de propostas de mudança, que exigem do professor envolvimento, compromisso e dedicação.

No que se refere às contribuições do programa criado e implementado via internet é possível afirmar que:

- A escolha dos temas abordados deve estar ligada às demandas observadas na prática de formadores escolares, bem como, às suas necessidades formativas e dos docentes que acompanha;

- Os temas abordados são de grande relevância para a formação destes profissionais e puderam ser apreendidos na estreita relação que possuem com a prática;

- O desenvolvimento das EEA foi de grande relevância para as formadoras, que puderam contar com suporte das pesquisadoras, bem como, das colegas de formação durante a tradução de suas aprendizagens para a prática;

- A formação e/ou consolidação de parcerias de trabalho na escola ocorreu em função das atividades práticas propostas no programa;

- O apoio individualizado e o acompanhamento contínuo foram fundamentais na construção de aprendizagens;

- As interações produzidas no ambiente virtual revelaram que os formadores, assim como os professores, estão em busca de novas idéias, outros olhares e de propostas provocativas que, por meio de questionamentos, possam lhes conduzir a reflexão e alterações em suas práticas;

- A metodologia utilizada pautada, sobretudo no questionamento via *feedback*, nas interações virtuais, na reflexão sobre a prática, estimulando a análise de crenças e concepções, mostrou-se de grande relevância;

- Ocorreu a modificação de algumas concepções e o início de um processo de desconstrução de crenças.

- A utilização de uma plataforma não comercial, diferente de todas as disponíveis no mercado, possibilitou a criação de ferramentas específicas para a pesquisa, como é o caso da Ferramenta de Busca, criada para localizar mensagens em todo o ambiente.

- A interface simples, embora pouco atrativa em recursos visuais, facilitou o acesso e visualização das diferentes seções.

Algumas limitações também foram observadas:

- Mesmo com a flexibilização de prazos, a sobrecarga de trabalho na escola, que pode ter sido responsável pela diminuição da frequência no ambiente virtual e, pela pouca procura por auxílio no planejamento da segunda EEA;

- Houve dificuldade por parte de algumas formadoras em se exporem no grupo e participarem de fóruns, mais por influência de aspectos pessoais do que do ambiente, o que acabou por limitar as interações e, de certa forma, suas aprendizagens;

- O funcionamento de algumas ferramentas do ambiente virtual, por exemplo, os fóruns e o Envio de atividades, foi uma das principais dificuldades enfrentadas devido à problemas técnicos persistentes e pela demora para solucioná-los. No caso dos fóruns a dificuldade em anexar arquivos junto com a mensagem pode ter contribuído para que algumas formadoras, ansiosas por trocar materiais didáticos com os pares, se ausentassem do ambiente. No caso do Envio de atividades, o problema apareceu ao necessitarem enviar atividades fora do prazo, pois o sistema não permitia.

- Algumas ferramentas apresentaram problemas e só puderam ser utilizadas com eficiência pelas participantes a partir da metade do segundo módulo, como é o caso do envio de anexos nos fóruns, o botão indicativo de novas mensagens e a Ferramenta de Busca, usada pelas pesquisadoras.

- As próprias ferramentas, em alguns momentos, se mostraram complexas para participantes inexperientes no uso das novas tecnologias e estreantes em processos formativos a distância;

- A duração da intervenção, assim como a flexibilização de prazos para envio de atividades podem ser analisadas tanto como pontos positivos, quanto como pontos negativos de acordo com a necessidade de cada participante;

- O conhecimento do contexto de trabalho do formador a partir do seu relato, em alguns casos, não possibilita uma clara visualização de suas diversas facetas.

As potencialidades e limites da proposta implementada estão ligadas aos fatores já mencionados e aos obstáculos de suporte técnico encontrados.

Os formadores, assim como os professores, muitas vezes não estão preparados para propostas formativas abertas e flexíveis, que buscam estimular um outro olhar para as questões cotidianas da escola, diferentes daquelas que estão habituados. Discussões sobre suas concepções de ensino, também causam desconforto, já que demonstram estranhamento e certo distanciamento de questões que exigem reflexões mais profundas, analíticas, críticas, sobre sua própria forma de ensinar. Talvez o motivo possa ser porque ainda tem-se a idéia de conhecimento fragmentado, arquivado em “gavetas” e possuem, eles também, dificuldades em fazer as correlações necessárias à construção de conhecimentos, no caso, do conhecimento pedagógico do conteúdo. Por isso talvez tenham maior interesse por propostas cujos conhecimentos estão mais “acessíveis” e distribuídos em blocos fixos. Este tipo de formação é importante, mas não pode ser a única alternativa.

É fundamental haver uma diversificação nas propostas formativas, que invistam no desenvolvimento profissional e não apenas na aprendizagem de conteúdos pontuais. O formador deve ter suporte para “evoluir” como profissional em sua totalidade (todas as dimensões) por isso sua formação deve considerar a complexidade da escola e da profissão para que o programa ou curso não sejam vistos como uma “vacina”, tal como lembra Rodrigues (2009), que se toma e tudo está resolvido.

Embora se tenha clareza da importância de se pensar em conteúdos específicos e estratégias adequadas de ensino que atendam as necessidades e interesses de todos os alunos, a educação inclusiva não se faz apenas com o foco nas estratégias ou no como fazer, de modo isolado do porque o fazer. Estas indagações têm de andar juntas em um processo formativo, fomentando a reflexão sobre práticas e conhecimentos, mas também sobre crenças e concepções.

Os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, têm se mostrado pouco relevantes, em alguns casos, por: estarem distantes da realidade do docente, da prática na escola, por serem pontuais e delegarem ao docente a tradução do aprendido para a prática, sem nenhum tipo de suporte e, por isso não atendem as necessidades formativas dos mesmos.

Para se pensar em um processo formativo para formadores é preciso levar em conta quem são, o que fazem e como o fazem considerando a educação inclusiva.

Tendo como foco a reflexão sobre a prática como formador, pode-se afirmar que o programa Formação de Formadores contribuiu para que as participantes que o concluíram aprendessem a atuar respeitando a perspectiva da educação inclusiva, sendo capaz de articularem seus conhecimentos (mediante os questionamentos implicados no processo formativo) para o ensino de professores que atuam diretamente com esses alunos em classes regulares.

Com base nos resultados da investigação pode-se delinear uma proposta formativa para formadores. O delineamento de uma proposta formativa para formadores de professores em exercício no ensino fundamental, tendo em vista a abordagem inclusiva, implica a análise de conteúdos e processos de aprendizagem, e as características da aprendizagem da docência e a importância de se fomentar o desenvolvimento profissional dos formadores em diversos espaços e tempos formativos.

Nesse delineamento, é importante considerar a identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem dos alunos para que todos aprendam e, como o formador pode auxiliar os professores a ensiná-los sem excluir (mesmo que pela indiferença), por isso o processo formativo tem de estar voltado para a construção do conhecimento por meio de:

- Questionamentos inquiridores;
- Reflexão constante e permanente sobre a prática;
- Apoio e acompanhamento no planejamento e implementação de projetos de ação e de formação de professores na escola;
- Foco na desconstrução de crenças que permeiam as práticas, bem como nas concepções que as fundamentam;
- Incentivo a colaboração e estabelecimento de parcerias entre os docentes;
- O trabalho coletivo e a possibilidade que oferece para criar laço de confiança e estimular a adoção de parcerias;
- Incentivo a autonomia na aprendizagem, como um investigador da própria prática.

É importante também que esse processo seja pautado por uma base de conhecimentos necessários aos formadores. Esta base poderia ser composta e sustentada por quatro pilares:

- Diferentes contextos de trabalho em que os professores estão inseridos;
- Diversos modos/funções que podem os formadores podem assumir;
- Alunos diversos em vários aspectos (cultural, social, econômicos, religiosos, étnicos, raciais, comportamentais, psicológicos, etc.) que os professores recebem em sala de aula;
- Diferentes modos de aprender, tanto dos alunos, quanto dos professores, que por sua vez, exigem diferentes modos de ensinar.

Estes pilares estão ancorados no conhecimento sobre a aprendizagem da docência e na relevância de que os docentes possam vivenciar variadas experiências ao longo da carreira por meio do contato com diferentes formas de aprender a ser formador, para que possam identificar suas próprias habilidades e dos seus pares. Essa identificação é fundamental na construção de uma escola para todos, apoiada na ênfase do que pode ser apreendido.

A forma como os docentes entendem a diferença, repercute diretamente no seu modo de ensinar, assim sendo é essencial discutir concepções, abalando suas crenças e conhecimentos sobre o outro, possibilitando novas construções.

Considerando-se que a aprendizagem das formadoras se deu em dois ambientes diversos, escola e internet, é fundamental que propostas formativas delineadas para formadores tenham em conta estes âmbitos.

A complexidade da escola atual exige uma multiplicidade de formas ou ofertas formativas para aprender e isso tem de ser considerado na elaboração de cursos e também de políticas para formação de professores e formadores.

O desenvolvimento profissional deve se dar dentro e fora da escola, sob as mais variadas formas e enfoques, para que com isso professores e formadores sejam capazes de conhecer, selecionar, analisar e construir conhecimentos diversificados.

O princípio da educação inclusiva exige dos profissionais da educação uma mudança de paradigma, de espectador a ator, de passivo a ativo, não sendo mais possível permanecer na inércia de um espectador diante da televisão, mas sim de um ator que entra em cena e atua, interage, aprende, ensina. A mudança de paradigmas não acontece de uma hora para outra em todos os segmentos e níveis

de ensino, bem como não atinge igualmente a todos os professores e formadores, nem se pode afirmar que atinge a todos. Isso explica porque podemos observar diferenças cruciais na atuação daqueles que avançam do discurso para a prática.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Educação para todos**: torná-la uma realidade. p. 1-14. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/revista/revista5/Mel%20Ainscow.htm>. Acesso em 24/06/08a.

_____. M. **Developing inclusive schools**: implications for leadership. Disponível em: <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/kpool-evidence-ainscow.pdf>. Acesso em: 24/06/08b.

ACHINSTEIN, B.; ATHANASES, S. Z. Focusing new teachers on diversity and equity: toward a knowledge base for mentors. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 843-862, 2005.

ALMEIDA, D. B. Formação de professores para a escola inclusiva. In: LISITA, V. M. S. S. (Org.). **Formação de professores**: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 59-68.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distancia na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In.: PAQUAY, L. et al. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ALVES, A. C. T. P. EaD e a formação de formadores. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. (Org.) **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 117-129.

ARANHA, M. S. F. **Educação Inclusiva**. v. 3: a escola / coordenação geral SEESP / MEC. Brasília. Ministério da Educação, Secretária da Educação Especial, 2004.

ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGRAW-HILL, 1995.

BAPTISTA, C. R. Educação especial e o medo do outro: attento ai segnalati. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006a. p. 17-30.

_____. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006b. p. 83-94.

_____. Inclusão ou exclusão? In: VEIGA-NETO, A.; SCHMIDT, S. (Org.) **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 31-40.

BARBIER, R. Sobre o imaginário. **Em Aberto**. Brasília, n. 61, p.15-23, 1994.

BARBOSA, R. M. (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, 2002, p.117-142

BERTOLUCI, E. A. **Formação continuada online de professores dos anos iniciais**: contribuições para a ampliação da base de conhecimento para o ensino de geometria. 2007. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-82

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença**. Disponível em: http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/inclusao_educacao_ssurdos/olhares-sobre-olhar.pdf. Acesso em: 05/09/07.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, 2002.

BOOTH, T. AINSCOW, M. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_17.pdf
Acesso em: 03/07/08

BOZZINI, I. C. T.; OLIVEIRA, M. R. G. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). **LOGOS**, n. 14, p. 36-46, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 18 de Fevereiro de 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de Fevereiro de 2001.

_____. **Decreto. Nº 6571**, de 17 de setembro de 2008.

BRUNO, E. B. G. Trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A. et al. (Org.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 13-16.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Org) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BULLOUGH, R. V. Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 143-155, 2005.

CAMPOS, F. C. A. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. **Revista Educação PUCRS**, v. XXVII, n. 3 (54), p. 597-615, 2004.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 174f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Diversidade como Paradigma de ação Pedagógica na educação infantil e séries iniciais. **Inclusão - Revista da Educação Especial**, p. 29-34, 2005.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CATANI, D. B. et. al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et. al. (Org.). **Docência memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2000. p. 13-46.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. (Org.) **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 9-12.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. **American Educational Research Journal**, v. 30, n 3. p. 473-495, 1993.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. F. **A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico: A Patologização da Educação.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf Acesso em: 22/11/07.

COSTA, A. M. B. **Informação verbal.** Entrevista concedida em 14 de julho de 2009. Lisboa, 2009.

COSTA, A. M. B. et.al. **Promoção da educação inclusiva em Portugal: fundamentos e sugestões.** Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf. Acesso em: 03/07/08.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação.** 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

DAL-FORNO, J. P.; RINALDI, R. P.; REALI, A. M. M. R. **Identidade e papel dos formadores.** Texto elaborado para o Programa Formação de Formadores. São Carlos, 2008.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

EIZIRIK, M. F. **Educação e escola: a aventura institucional.** Porto Alegre: AGE, 2001.

FABRIS, E. T. H.; LOPES, M. C. O olhar do cinema sobre a diferença. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 451-465.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

FERNANDÉZ, M. S. El analisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. In: RASCO, J. F. A.; RUIZ, J. B.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.** Madrid: Ediciones Akal, 1999. p. 661-683.

FREITAS, S. N. A formação de professor na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

FULLAN, N.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 9-16.

GAUTHIER, C., et. al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. p. 113-119.

GUARNIERI, M. R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados; Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75)

GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Porto Alegre: Vozes, 2000. p. 103-133.

HARGREAVES, A. Ser professor na era da insegurança. In: ADÃO, A.; MARTINS, E. **Os professores: identidades (re) construídas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2004. p.13-36.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, v. 2, n. 1, p. 33-49, 1995.

HOWARD, T. C.; ALEMAN, G. R. Teacher capacity for diverse learners. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J. **Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts**, 2008.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento dos Recursos Humanos da Saúde, 1988. p. 35-50.

KOSTER, B. et. al. Quality requirements for teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 157-176, 2005.

LAMY, M. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? In: ALTET, M. et. al. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 41-53.

LIMA, L. Apertem os cintos, a direção (as) sumiu! Os desafios da gestão nas escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EdUFSM, 2005.

LIMA-RODRIGUES, L. (Coord.) **Percursos de educação inclusiva em Portugal: dez estudos de caso**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2007.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, p. 27-35, 2001.

MADEIRA, R. A educação que se constrói como “especialmente inclusiva”. **Revista de Educação**, PUC, Campinas, n.16, p.15-31, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÁUS, C. D.; MOSQUERA, M. (Org.). **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

_____. M. T. E. Quem tiver que conte outra. In.: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001. p. 223-240.

_____. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista de Educação Especial**. n. 23, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. La Formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. **XXI Revista de Educación**, n. 1, p. 33-57, 1999a.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999b.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência a educação inclusiva. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed., 2004.

MCDIARMID, C. Rethinking teacher capacity. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J. **Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts**, 2008.

MENDES, E G Pesquisas sobre Inclusão Escolar: Revisão da Agenda de um Grupo de Pesquisa. **REVEDUC**. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=48 Acesso em: 05/09/08.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405. 2006.

MESSINA, G. Investigación em o investigación acreca de La formación docente: um estado del arte em los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 16, 1999.

MITTLER, P.; MITTLER, P. Educando para a inclusão. **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, v. 21, n. 43, p. 43-63, 1999.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140. (Coleção Ciências da Educação).

MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: Teoria & Prática**. Porto Alegre, vol. 3, n.1, p. 137-144, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para educação do futuro**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MURRAY, J.; MALE, T. Becoming a teacher educator: evidence from the field. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 125-142, 2005.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação).

OMOTE S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: EdUNESP, 2003.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Transições).

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PAQUAY, L. et al. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCE, L. Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. **Anais**. 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005.

PESCE, L. Dialogia digital: em busca de novos caminhos à formação de educadores, em ambientes telemáticos. In: **ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 27, 2004.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRADO, M.E.B.B; VALENTE, J.A. **A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica**. In: MORAES, M.C. (org) Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: Unicamp/NIED, 2002.P.27-50.

PRETTO, N. L. (Org.) **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005. (Coleção Educação, Comunicação e Tecnologia, 1).

RAHME, M. M. F. **Formadores de professores: elementos para a construção de uma experiência**. ANPED GT 08, 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>. Acesso em 14/05/07.

REALI, A. M. M. R. Abordagens metodológicas aplicadas a educação especial: alguns desafios para a formação inicial de professores. In: MENDES, E. G. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos, EdUFSCar, 2004. P.305-312.

REALI, A. M. M. R. et al. O desenvolvimento de um modelo “construtivo-colaborativo” de formação continuada centrado na escola: relato de uma experiência. **Cadernos Cedes**, n. 36, p.65-76, 1995.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Construindo a base de conhecimento profissional da docência: contribuições do uso de histórias e narrativas. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 121-142.

RICHARDSON V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Org) **Handbook of research on teacher education**: a project of the association of Teachers Educators, 2.ed. New York: Macmillan, 1996. p.102-119.

RINALDI, R. P. **Informática na educação**: um recurso para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras-mentoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

RODGERS, C. Attending to student voice: the impact of descriptive feedback on learning and teaching. **Curriculum Inquiry**, v. 36, n. 2, p. 209-237, 2006.

_____. Defining reflection: another look at John Dewey na reflective thinking. **Teachers College Record**, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002.

RODRIGUES, D. **Informação verbal**. Entrevista concedida em 14/07/2009. Lisboa, 2009.

_____. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, MEC, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008a.

_____. **Dimensões da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3594>. Acesso em 12/05/2008b.

_____. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Org.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: EdUFSM, 2005. p. 45-63.

_____. A educação e a diferença. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 13-34. (Coleção Educação Especial)

RODRIGUES, D.; MAGALHÃES, M. B. (Org.) **Aprender juntos para aprender melhor**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2007.

RODRÍGUEZ, V. H. P. La comunicación asincrónica en e-learning: promoviendo el debate. In: MARCELO, C. (Org.) **Prácticas de e-learning**. Granada: Ediciones Octaedro, 2006. p. 110-136.

RODRIGUES, S. F. N. **Novos significados desenvolvidos na formação de professores**: contributo da Pós-Graduação em Multimédia da Universidade de Aveiro para outras percepções da prática profissional. 2009. 265f. Dissertação (Mestrado em Multimédia em Educação) – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2009.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SARRIONANDÍA, G. E.; MENA, M. S. Educación inclusiva o educación sin exclusiones. **Revista de Educación**, n. 327, p. 31-48, 2002.

SASSAKI, R. K. **Inclusão implica em transformação**. Disponível em: <http://www.ame-sp.org.br/noticias/entrevista/teentrevista16.shtml> Acesso em: 15/08/09

SENNÁ, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 195-219, 2008.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JÚNIOR, K.; TERÇARIOL, A. A. L. Fundamentos pedagógicos para a formação em serviço nos cursos de graduação do programa Pro-licenciatura. In: MOTA, R.; CHAVES FILHO, H.; CASSIANO, W. S. (Org.) **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, Ministério da Educação, 2006. p. 93-117.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 1995, p. 77-92.

SHULMAN, L. S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: the foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-21, 1987.

SILVA, T. T. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Porto Alegre: Vozes, 2000.

SNOECKX, M. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 21-40.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pluralismo X Norma Ideal. In: SCHMIDT, S. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-24.

STEIN, M. K.; SMITH, M. S. e SILVER, E. A. The Development of Professional Developers: learning to assist teachers in new settings in new ways. **Harvard Educational Review**, 69, 3, p. 237-269, 1999.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. **Relatório de pesquisa**, 2005.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R; MIZUKAMI, M. G. N. Programas de Mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente. **Relatório de pesquisa**, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000a.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento; subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DPA, 2000b. p. 112-128.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como ator "racional": que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. (Org.) **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2001. p. 185-210.

VAILLANT, D. **Formação de formadores**: estado da prática. PREAL. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. n. 25, 2003. Disponível em [www\[1\].preal.cl-public-dtindex.php](http://www[1].preal.cl-public-dtindex.php). Acesso em 25/04/2006.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Org.) **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

WARWICK, C. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e diferença**: valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001. p. 109-122. (Coleção Educação Especial).

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002. p. 125-128. (Coleção Palavra de Professor).

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (ed.) **Exploring teachers' thinking**. London: Cassell, 1987. p. 104-24.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de Pré-inscrição.**Ficha para pré-inscrição dos interessados no programa de Formação de Formadores****Dados pessoais**

Nome completo (sem abreviar):

Número de telefone: (código / número)

Número de celular: (código / número)

e-mail:

Em qual (quais) atividade (s) atua hoje?

- Diretor
- Coordenador pedagógico
- Assistente técnico pedagógico / ATP
- Supervisor de ensino
- Outro. Qual? _____

Em que nível de ensino?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental – Séries Iniciais
- Ensino Fundamental – Séries Finais
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Educação Especial

Nível de ensino e tempo de atuação como docente

Educação Infantil – () anos () meses

Ensino Fundamental – () anos () meses

Ensino Médio – () anos () meses

Outro. Qual? _____ () anos () meses

Atividade de formador. Se você trabalha como formador em mais de uma instituição preencha as atividades desenvolvidas a cada uma delas.

- () Diretor
 () Coordenador pedagógico
 () Assistente técnico pedagógico / ATP
 () Supervisor de ensino
 () Outro. Qual?

- () Diretor
 () Coordenador pedagógico
 () Assistente técnico pedagógico / ATP
 () Supervisor de ensino
 () Outro. Qual?

- () Diretor
 () Coordenador pedagógico
 () Assistente técnico pedagógico / ATP
 () Supervisor de ensino
 () Outro. Qual?

Tempo de atuação na função de formador nas séries iniciais do ensino fundamental

() anos e () meses

Instituição em que atua e carga horária semanal. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

- () Estadual () horas semanais
 () Municipal () horas semanais
 () Privada () horas semanais
 () Filantrópica () horas semanais
 () Outras. Qual? _____. () horas semanais

- () Estadual () horas semanais
 () Municipal () horas semanais
 () Privada () horas semanais
 () Filantrópica () horas semanais
 () Outras. Qual? _____. () horas semanais

- () Estadual () horas semanais
 () Municipal () horas semanais
 () Privada () horas semanais
 () Filantrópica () horas semanais

() Outras. Qual?_____. () horas semanais

Que tipo de atividades (administrativas e/ou pedagógicas) você prioriza considerando a sua carga horária semanal na escola?

Vínculo funcional com a instituição. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

- () Efetivo
- () ACT (Admitido em caráter temporário)
- () Contrato por tempo determinado (CLT)
- () Contrato por tempo indeterminado (CLT)
- () Outro. Qual?

- () Efetivo
- () ACT (Admitido em caráter temporário)
- () Contrato por tempo determinado (CLT)
- () Contrato por tempo indeterminado (CLT)
- () Outro. Qual?

- () Efetivo
- () ACT (Admitido em caráter temporário)
- () Contrato por tempo determinado (CLT)
- () Contrato por tempo indeterminado (CLT)
- () Outro. Qual?

Dados da instituição. Se você trabalha em mais de uma instituição preencha as informações correspondentes a cada uma delas.

Nome completo:

Endereço completo:

Cidade / estado:

CEP:

Telefone de contato:

E-mail:

Homepage:

Atende crianças com deficiência? () sim () não

Quais deficiências?

Em () sala regular () sala de recursos

Nome completo:

Endereço completo:

Cidade / estado:

CEP:

Telefone de contato:

E-mail:

Homepage:

Atende crianças com deficiência? () sim () não

Quais deficiências?

Em () sala regular () sala de recursos

Nome completo:

Endereço completo:

Cidade / estado:

CEP:

Telefone de contato:

E-mail:

Homepage:

Atende crianças com deficiência? () sim () não

Quais deficiências?

Em () sala regular () sala de recursos

Sobre uso do computador

Tem computador em casa? () sim () não

Utiliza usualmente o computador? () sim () não

Para quê?

Quais as dificuldades que encontra? (detalhe)

Tem acesso a Internet? () sim () não

Utiliza usualmente a Internet? () sim () não

Para quê?

Que tipo de acesso à internet você tem?

() discada () banda larga () via rádio () Outra_____

Local onde acessa internet

() Em casa

() Na escola

() Em cyber-café ou lan house

() Outro. Qual?_____

Frequência com que acessa a internet

() Todos os dias da semana

() Quatro vezes ou mais por semana

() Duas ou três vezes por semana

() Raramente

Período em que mais acessa a internet

() Durante o trabalho

() A noite

() De madrugada (24h às 06h)

() Nos finais de semana

Você já fez curso on-line? () sim () não

Se sim, qual/quais?

Como ficou sabendo do Programa Formação de Formadores?

() Internet

() Folder

() Amigos

() Outro. Qual? _____

Por que escolheu o Programa Formação de Formadores? De que maneira ele poderá contribuir para seu desenvolvimento profissional?

Qual(ais) a(s) expectativa(s) você tem em relação à proposta de trabalho e o que espera aprender durante o programa?

Quais conteúdos/temas gostaria de discutir/aprofundar?

APÊNDICE C – Questionário Inicial.**PROGRAMA FORMAÇÃO DE FORMADORES****QUESTIONÁRIO INICIAL**

1. Como se tornou formador (diretor, coordenador, supervisor ou ATP)?
2. Que fatores, pessoas e acontecimentos influenciaram esse processo?
3. Quando iniciou essa atividade procurou / recebeu algum tipo de apoio ou formação?
4. O que é ser formador para você?
5. Que tipo de atividades você desenvolve em sua escola? Com que objetivos?
6. Você discute com alguém sobre seu trabalho de formador? Com quem? Por quê? Com que frequência?
7. Existe Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em sua escola?
8. O que é desenvolvido nesse horário?
9. Como é a participação dos professores?
10. E a sua participação nessa atividade?
11. Atualmente, quais são suas maiores dificuldades na escola tendo em vista suas atividades de formador?

APÊNDICE D – Autorização.**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____ nacionalidade _____, estado civil _____ portador (a) da cédula de identidade RG _____ SSP/___ ou Registro Nacional de Estrangeiro _____, inscrito no Cadastro de Pessoas Físicas do Ministério da Fazenda Nacional sob o número _____, na qualidade de titular de direitos morais e patrimoniais de autor que recaem sobre toda minha produção (escrita, imagem, som, digital, intelectual) relativa ao programa "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Formadores em exercício: a escola como organização que aprende" da seção "Formação de Formadores" do Portal dos Professores da UFSCar em consonância com as disposições da Lei nº 9610 de 19/02/1998, autorizo o Programa Formação de Formadores a:

- a) reproduzir por meio impresso, eletrônico ou digital;
- b) colocar ao alcance do público a partir de __/__/____ por meios impressos, digital ou eletrônico;
- c) permitir a quem a ela tiver acesso, por meios eletrônicos, inclusive pela Internet, que a reproduza, dela extraindo cópias, gratuita ou onerosamente, a critério do Portal, a quem caberá estabelecer a quantia a ser paga;
- d) a utilizar a receita bruta, caso opte pela onerosidade na extração de cópias, preferencialmente na manutenção do Portal.

Estou ciente de que a produção ora disponibilizada poderá ser usada em atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas ao Portal dos Professores da UFSCar.

São Carlos, __ de _____ de 2008.

Assinatura

APÊNDICE E – Consentimento Informado.



CONSENTIMENTO INFORMADO

Sobre a pesquisa: Programa Formação de Formadores denominado “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Formadores em exercício: a escola como organização que aprende” está inserido no Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional (PROEXT/UFSCar).

Instituição: Esta pesquisa está sendo desenvolvida no Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos (DME/CECH/UFSCar), sob responsabilidade da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, com a participação de pesquisadores e alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Objetivos: Os objetivos principais do programa são promover e analisar processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores em exercício (diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico e supervisor de ensino) nos anos iniciais do ensino fundamental a distância, via internet no Portal dos Professores, com base no modelo construtivo-colaborativo de pesquisa e intervenção, residentes em todo território nacional. O programa é denominado “Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Formadores em exercício: a escola como organização que aprende” e será certificado pela PROEXT/UFSCar.

Procedimentos: As comunicações entre pesquisadores e formadores serão realizadas no ambiente on-line criado especificamente para essa finalidade no Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br). Serão utilizadas para desenvolvimento das atividades do Programa Formação de Formadores e sua investigação:

- Questionários para coleta de informações sobre expectativas, concepções, dificuldades, práticas pedagógicas etc.
- Entrevistas on-line (sempre que necessário).
- Narrativas de diferentes naturezas sobre a escola e os professores com os quais o formador trabalha.
- Mapeamento e caracterização das dificuldades indicadas.
- Indicação de bibliografia para temas específicos.
- Questionamentos que levem o formador a reflexão e a construção de possíveis respostas às suas dificuldades.
- Indicação de diferentes espaços de conhecimento: cursos, sites educacionais, museus etc.
- Construção de estratégias que favoreçam a formação de um usuário crítico de ferramentas tecnológicas e da internet.

- Desenvolvimento de experiências de ensino-aprendizagem a partir das necessidades formativas do contexto de trabalho do formador.
- Análise e construção de casos de ensino.
- Consulta a materiais de apoio sobre conteúdos específicos.
- Construção e uso de ferramentas formativas para o exercício da função de formador de modo a diagnosticar e suprir as demandas de seus professores e da escola.
- Realização de pesquisas como princípio formativo no contexto escolar (por exemplo, sobre inclusão).
- Construção/elaboração de textos.
- Leituras e discussões de textos.

Sobre a participação na pesquisa:

É imprescindível:

- Ser formador (diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico ou supervisor de ensino) nos anos iniciais do ensino fundamental e exercer a função/cargo na escola.
- Ter acesso a computador e plena conexão à Internet, além de conhecimentos básicos no uso de ferramentas de comunicação e navegação;
- Ter disponibilidade de participar do estudo durante um semestre a partir do início do Programa Formação de Formadores (perfazendo um total de 80 horas, com participação semanal de 04 horas), acessando ao menos duas vezes na semana o ambiente, no Portal dos Professores da UFSCar, para evitar a perda de prazos de envio de atividades;
- Realizar **todas** as atividades propostas (Módulo 1 e Módulo 2) estabelecidas em um planejamento elaborado conjuntamente com as pesquisadoras.
- Entregar as atividades solicitadas até o **domingo** de cada semana.
- Participar dos fóruns de discussão com, no mínimo, três (3) contribuições significativas (análise e reflexão sobre o tema tratado).
- Utilizar exclusivamente a ferramenta de comunicação apresentada no ambiente do Programa Formação de Formadores, salvo em casos excepcionais e esporádicos, quando não seja possível o acesso à Internet ou, ainda, em casos de necessidade urgente de comunicação.
- Realizar as atividades de encerramento do Programa Formação de Formadores estabelecidas em comum acordo com as pesquisadoras responsáveis pela condução do programa.
- Ter acesso a esclarecimentos, antes e durante o curso do programa/pesquisa, sobre os procedimentos metodológicos adotados;
- Aceitar todos os termos contidos neste documento.

Participação voluntária: Os formadores (diretor, coordenador pedagógico, assistente técnico pedagógico e supervisor de ensino) participarão do programa/ pesquisa de forma voluntária, podendo cancelar sua concordância com o termo de consentimento do programa/pesquisa em qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo.

Sobre o tratamento das informações

Dados de identificação e conteúdo das comunicações: Os dados de identificação dos sujeitos ficarão armazenados em papel ou em mídia digital (CD-ROM ou disco flexível) e no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada. O conteúdo das comunicações

ficará armazenado no banco de dados da ferramenta de comunicação utilizada e em cópias de segurança em mídia digital.

Sigilo das informações e privacidade: O acesso à ferramenta de comunicação será feito via senha individual e a transmissão de dados será realizada por meio de protocolo de comunicação seguro (criptografado).

Divulgação dos resultados da pesquisa: A divulgação dos resultados e dados da pesquisa será feita em ambientes acadêmicos (de forma oral, impressa ou digital) e sempre mantendo ocultas as informações que possam levar à identificação dos participantes da pesquisa.

Sobre os riscos

- No caso de falhas nos sistemas dos computadores pessoais, nos provedores de acesso ou no servidor web que possam vir a impossibilitar momentaneamente ou permanentemente a comunicação entre pesquisadoras e formador é indicado que se estabeleça contato via telefone com as pesquisadoras e formador.
- Apesar de medidas de segurança serem utilizadas, o sistema utilizado não é totalmente imune à invasão de terceiros (hacker).
- Em casos de dificuldade que não possa ser resolvida via Internet as pesquisadoras responsáveis irão sugerir estratégia de solução/minimização do problema.
- Acontecimentos locais podem influenciar o andamento do Programa Formação de Formadores sem o conhecimento da outra parte envolvida (um acidente pode acontecer na cidade de um, enquanto na cidade do outro nada aconteceu). Neste caso os sujeitos devem informar os acontecimentos locais significativos que impeçam ou dificultem o desenvolvimento das atividades do Programa Formação de Formadores.
- Devido a falta de indicadores adicionais (tom de voz, expressão facial e outros), problemas de entendimento no que foi escrito e no que foi entendido podem ocorrer. Caso ocorram dúvidas quanto ao entendimento das mensagens o emissor deve ser contatado a fim de esclarecer o que foi escrito. Todas as formas de expressão via texto são encorajadas para um melhor entendimento do que foi escrito (usar texto em negrito, letras maiúsculas, emoticons etc.).

Declaração

Declaro estar ciente dos termos indicados no presente documento.

<CIDADE>, <DATA>

<NOME COMPLETO e ASSINATURA>

RG:

CPF:

Endereço residencial completo:

Telefone:

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE F – Termo de Compromisso.



TERMO DE COMPROMISSO

Eu, <Nome Completo>, <RG>, <CPF>, residente <à rua/avenida, no., complemento, Bairro> na <cidade> de <estado>, <telefone (DDD: número)> participarei na qualidade de Professor(a) Formador(a), do **Programa Formação de Formadores**, denominado "Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Formadores em exercício: a escola como organização que aprende" desenvolvido sob a responsabilidade da Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (DME/CECH/UFSCar), com a duração de um semestre, durante o período de fevereiro a julho de 2008, num total de 80 horas, recebendo, ao final das atividades e tendo atendido a todas as exigências relativas à participação no referido programa, Certificado de Participação de 80 horas, expedido pela PROEXT/UFSCar (Pró-Reitoria de Extensão).

Torna-se declarado, no presente Termo de Compromisso, que estou ciente de que:

Estou ciente de que:

- 1-** o Programa Formação de Formadores é uma das atividades vinculadas ao projeto de pesquisa "Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional" (PROEXT/UFSCar) desenvolvido pela Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali e Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, do Departamento de Metodologia de Ensino, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos;
- 2-** serei desligado(a) do Programa Formação de Formadores caso deixe de me comunicar com as responsáveis pelo programa no prazo de 15 dias, sem justificativas;
- 3-** serei desligado(a) do Programa Formação de Formadores caso sejam constatadas irregularidades no desenvolvimento das atividades propostas durante o período de vigência do presente termo;
- 4-** na medida do possível, as atividades propostas durante o Programa Formação de Formadores poderão ser flexibilizadas e adaptadas às necessidades individuais e à situação de trabalho do(a) participante;
- 5-** o Programa Formação de Formadores se pauta em padrões ético-profissionais (sigilo quanto a identidade dos formadores, aos fatos descritos, à escola, à correspondência trocada entre os participantes e os profissionais da Universidade);
- 6-** o número total de horas do Programa Formação de Formadores (80 horas) inclui contatos on-line entre os formadores e pesquisadoras responsáveis pelo Programa Formação de Formadores, via Portal dos Professores, com atividades diversas (incluindo participação em fóruns com demais participantes do programa), além de trabalhos individuais off-line, em local de livre escolha do(a) participante, dentre as quais leituras, levantamento bibliográfico, diagnóstico de necessidades formativas de sua comunidade escolar, observações no contexto de trabalho, registros, relatórios, planejamentos, implementação de propostas com os professores etc., sendo de minha total responsabilidade obter acesso a um computador com conexão à internet, em local de livre escolha;

7- terei de acessar o ambiente do Programa Formação de Formadores ao menos duas vezes na semana, especialmente, o link Mural, para acompanhar o andamento das atividades, sem perder prazos de envio de atividades;

8- terei disponibilidade de no mínimo 04 horas por semana para participar do Programa Formação de Formadores, via Portal dos Professores da UFSCar (www.portaldosprofessores.ufscar.br), obedecendo as datas que serão indicadas para: a) disponibilização das atividades; b) envio das respostas; c) disponibilização do retorno das atividades pelas responsáveis pelo programa; d) envio de minha análise ao final da atividade e, ainda, participando dos fóruns abertos;

9- as atividades serão disponibilizadas aos participantes toda **quarta-feira**.

10- o(a) participante deverá entregar as atividades solicitadas até o **domingo** de cada semana para que as responsáveis pelo programa dêem o feedback antes da disponibilização de novas atividades.

11- os formadores deverão participar dos fóruns de discussão com, no mínimo, três (3) contribuições significativas (análise e reflexão sobre o tema tratado).

12- apenas receberei o certificado de participação após o cumprimento de **todas** as atividades planejadas e da avaliação do meu aproveitamento pelas pesquisadoras responsáveis;

13- para participar do Programa Formação de Formadores é necessário assinar este Termo de Compromisso, o Consentimento Informado e a Autorização e enviar, via correio, todos os respectivos documentos assinados em duas vias.

<CIDADE>, <DATA>

<NOME COMPLETO e ASSINATURA>

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE G – Planejamento e cronograma

PLANEJAMENTO E CRONOGRAMA DO PROGRAMA FORMAÇÃO DE FORMADORES

| Horas/semanas | | PERÍODOS/ ATIVIDADES |
|------------------|-----------------------------|---|
| Módulo I | 40h (10 semanas) | 03/03/2008 a 11/05/2008 - Formação geral: discussões individuais e coletivas sobre (o papel do formador, aprendizagem da docência e base de conhecimento para o exercício da função/cargo). - Elaboração de estratégias para identificação de necessidades/problemas (coletivas e/ou individuais) junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental. |
| Módulo II | 20h (5 semanas) | 12/05/2008 a 15/06/2008 Tema: Trabalho Coletivo Elaboração, implementação e avaliação de uma experiência de ensino-aprendizagem |
| | 20h (5 semanas) | 16/06/2008 a 20/07/2008 Tema: Inclusão e diversidade Elaboração, implementação e avaliação de uma experiência de ensino-aprendizagem |
| Avaliação | | 21/07/2008 a 27/07/2008 |

Módulo I - unidades:

1. Conhecendo o grupo de formadores
2. Identidade e papel do formador
3. Aprendizagem da docência
4. Base de conhecimento

Módulo II – unidades:

1. Trabalho coletivo
2. Inclusão e diversidade

MÓDULO I

UNIDADE 1 - Conhecendo o grupo de formadores

Objetivo da unidade:

- Conhecer a trajetória de cada formador (dados que complementem as informações da ficha de inscrição e do questionário) e as características de seus contextos de atuação.

Temas abordados na unidade

1.1 Trajetórias profissionais

1.2 Contextos de atuação

UNIDADE 2 - Identidade e papel do formador

Objetivos da unidade:

- Estimular discussões sobre o papel e a identidade do formador na instituição escolar.

- Discutir e analisar com cada um dos participantes e com o grupo as dificuldades encontradas para ser formador no seu contexto de atuação profissional.

- Construir, com os participantes, estratégias de diagnóstico para levantamento de problemas/dificuldades no seu contexto de atuação profissional.

- Buscar soluções para superar/minimizar as dificuldades enfrentadas.

- Auxiliar o formador no levantamento de temas relevantes aos professores.

- Construir e fortalecer com o grupo a identidade profissional de formador de professores.

Temas abordados na unidade

2.1 O formador

2.2 O que é ser formador na escola?

2.3 O que um formador precisa saber e fazer?

2.4 Como conduzir a formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais na escola em que atua?

UNIDADE 3 - Aprendizagem da docência

Objetivos da unidade:

- Discutir os processos de aprendizagem da docência.
- Discutir o conceito de reflexão e sua importância para atuação docente.
- Discutir as diferentes fases da carreira e suas características.

Temas abordados na unidade

- 3.1 Onde e como o professor aprende?
- 3.2 O professor iniciante
- 3.3 O professor experiente

UNIDADE 4 - Base de conhecimento

Objetivos da unidade:

- Conhecer o que compõe uma base de conhecimento e suas características.
- Conhecer e compreender o processo de raciocínio pedagógico.
- Aplicar os conceitos aprendidos sobre base de conhecimento e raciocínio pedagógico para discutir o que caracteriza a base de conhecimento de um formador.
- Compor coletivamente, a partir do confronto entre as concepções pessoais dos formadores - sobre o que o formador de ser capaz de **saber, fazer e ser** - e do que a literatura aponta sobre o que é essencial e necessário a esses profissionais, uma base de conhecimentos para o formador que atua nas séries iniciais do ensino fundamental.

Temas abordados na unidade

- 4.1 O que é a base de conhecimento?
- 4.2. O processo de raciocínio pedagógico - PRP
- 4.3 Conhecimento do conteúdo específico
- 4.4 Conhecimento pedagógico geral
- 4.5 Conhecimento pedagógico do conteúdo

DETALHAMENTO DAS UNIDADES DO MÓDULO I

| | | | OBJETIVOS | AÇÃO/DURAÇÃO | FERRAMENTAS | INTERVENÇÃO | PESQUISA |
|-----------------|---|-----------------|---|---|---|--|--|
| MÓDULO I | UNIDADE I – Conhecendo o grupo de formadores | SEMANA I | <ul style="list-style-type: none"> - Descrever e analisar a trajetória de formação dos participantes. - Caracterizar o contexto de atuação dos formadores. - Identificar as expectativas, necessidades, dificuldades e concepções dos participantes. | <ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre o ambiente do programa; - Fórum de apresentação e socialização e solicitação de atividade para ampliar o mapeamento inicial do perfil dos participantes <p>Atividades 1 e 2, abaixo.</p> | Todas as disponíveis no ambiente virtual do programa. | <ul style="list-style-type: none"> - Construção da base relacional entre os participantes e as coordenadoras e deles entre si. - Identificação de temas a serem abordados no Programa, a partir das indicações dos formadores. | <ul style="list-style-type: none"> - Configurar o perfil pessoal e profissional dos formadores (formação, condições e regime de trabalho etc). - Diagnosticar e analisar as concepções, necessidades, problemas, dilemas de práticas pedagógicas vivenciadas pelos formadores. - Promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletivo) e desenvolvimento profissional dos formadores. - Delinear como os formadores identificam e analisam problemas de ensino e aprendizagem em seu contexto escolar. |

UNIDADE 1 - Conhecendo o grupo de formadores

1ª semana: 04/03 a 11/03

Atividade 1: Enviar uma carta de boas vindas a todos os participantes com orientações sobre o funcionamento e organização do programa em dois módulos. Esclarecer nesta carta que no módulo 2 cada participante deverá desenvolver uma EEA em sua escola a partir de um tema de seu interesse. Deixar mensagem de boas vindas também no mural. Solicitar a cada membro que escreva seu perfil, no ambiente e, se possível, disponibilize fotos. Abrir no FÓRUM GERAL um fórum para apresentação e socialização dos participantes para que possam interagir entre si e trocar informações (dados como cidade de origem, formação, escola/rede em que trabalha – estadual, municipal ou privada -, quantos professores e alunos têm sob sua responsabilidade, se a escola tem algum projeto em

andamento etc). Todos os formadores deverão participar do fórum. Solicitar que releiam os documentos enviados via correio para esclarecimento de possíveis dúvidas.

Atividade 2: Elabore um texto sobre você, apresentando-se às coordenadoras como formador, contemplando aspectos como: quem sou eu, minha trajetória profissional, minha experiência como professor (aspectos mais importantes, sob seu ponto de vista), outras experiências que considera relevantes e que ajudam no seu trabalho como formador. Como é ser formador na sua instituição? Que tarefas/funções você precisa desenvolver nesse cargo? O que sei como formador? Como aprendo a ser formador?

| 2MÓDULO I | UNIDADE II - Identidade e papel do formador | SEMANA II | OBJETIVOS | AÇÃO/DURAÇÃO | FERRAMENTAS | INTERVENÇÃO | <i>PESQUISA</i> |
|-----------|---|-----------|--|--|---|---|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o seu papel de formador junto aos professores dos anos iniciais do EF na instituição escolar em que atua. | <ul style="list-style-type: none"> - Análise e discussão de texto síntese. Ficou como material complementar na biblioteca - Inquirições para conhecer melhor a trajetória de cada formador e explorar mais informações sobre seus contextos de atuação profissional. - Análise de caso de ensino sobre formação de professores. | <ul style="list-style-type: none"> - Texto síntese sobre o tema - Narrativas - Fóruns - Mensagens particulares - Biblioteca - Casos de ensino | <ul style="list-style-type: none"> - Consolidação da base relacional. - Construção e fortalecimento de uma identidade desse profissional como formador de professores. - Reflexão sobre o papel do formador junto a professores que atuam nos anos iniciais do EF. - Construção, com o grupo, de estratégias que permitam a identificação das | <ul style="list-style-type: none"> - Promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletivo) e desenvolvimento profissional dos formadores. - Delinear como identificam e analisam problemas de ensino e aprendizagem em seu contexto escolar. - Elencar e analisar como os formadores trabalham com seus professores no contexto escolar. - Compreender como o |

| | | | | | | | |
|--|--|----------------------------------|---|--|---|--|---|
| | | SEMANA III, SEMANA IV e SEMANA V | <ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre como é organizado e desenvolvido o HTPC na escola. - Analisar como ocorre o processo de formação continuada dos professores nos anos iniciais na instituição escolar e sobre sua atuação/mediação como formador nesse processo. - mapear | <ul style="list-style-type: none"> - Análise de cartas sobre HTPC. - Fórum de discussão sobre o tema. - Elaboração de estratégias para ação junto aos professores na escola. - Marcar horário para reunião coletiva junto aos professores dos anos iniciais. - Mapeamento detalhado dos professores que atuam nos anos iniciais do EF. - Planejamento da ação junto aos professores. - Desenvolvimento da reunião(ação) com os professores - Elaboração de diário reflexivo. | <ul style="list-style-type: none"> - Texto (cartas HTPC) - Narrativas - Fóruns - Mensagens particulares - Biblioteca | <p>necessidades dos professores e facilite a ação do formador n esse grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolvimento de momentos de discussão e reflexão sobre tema que ultrapassa a ação específica do professor na sala de aula. - Incentivo à construção de estratégias de registro pelos formadores. - Análise de casos de ensino e situações emblemáticas. - Mapeamento das características do corpo docente. - Orientação e mediação (sempre que necessário) durante o desenvolvimento das atividades da unidade. | <p>participante constrói e/ou fortalece a identidade de formador de professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender como se configura e se altera a base de conhecimento do formador. - Identificar o que os formadores conhecem e quais as suas dificuldades relacionadas à temática em estudo na unidade. |
|--|--|----------------------------------|---|--|---|--|---|

UNIDADE 2 - Identidade e papel do formador

O que o formador deve saber ao final desta unidade?

Ao final da unidade o participante deverá compreender seu papel na instituição escolar como formador e atuar de forma a atender as demandas de seu contexto.

2ª semana: 12-03-2008 a 18-03-2008

Atividade 3: Mediante o que cada formador indicou na ficha de inscrição, no questionário e na atividade anterior serão feitos questionamentos para ampliar o conhecimento sobre a trajetória de cada um e obter mais informações sobre as dificuldades enfrentadas na instituição em que atuam e as concepções que

possuem. Será disponibilizado um texto síntese sobre o tema “Identidade e papel do formador”, enfocando as diferentes acepções dos termos: formador, identidade profissional, funções e competências em diferentes contextos de atuação, acompanhado de questões para responderem.

Atividade 6: os formadores analisarão o caso de ensino “Formação de professores: uma experiência” sobre formação de professores respondendo as questões solicitadas e relacionando com as questões: O que é ser formador na sua escola? Como conduzir a formação dos professores na sua escola? O que um formador precisa saber para promover a formação de seus pares? Como negociar com seu grupo de professores para discutir necessidades, dificuldades etc.

3ª semana: 19-03 a 25-03

Atividade 4:

- O formador deverá analisar os e-mails sobre HTPC. Solicitaremos que o formador marque com seus professores um horário para um encontro coletivo de discussão e reflexão sobre os e-mails do HTPC (esse horário deverá ser marcado entre 26-03 a 08-04, conforme a dinâmica da escola).

4ª semana: 26-03 a 01-04

Atividade 5:

O formador deverá fazer um mapeamento detalhado dos professores que trabalham nos anos iniciais na escola em que atua (quantos são, formação inicial e continuada, experiência, tempo de atuação...) e para isso utilizará uma ficha elaborada previamente pelas coordenadoras. O formador deverá escrever esse processo de mapeamento em seu diário reflexivo. Colocaremos as orientações sobre o diário reflexivo na biblioteca. O formador elaborará seu diário reflexivo descrevendo e analisando como foi desenvolvida a atividade junto ao seu grupo; os diários a partir desse momento serão uma prática constante e deverão ser apresentados semanalmente até o final do programa.

Abriremos um fórum de discussão com sugestões para a elaboração de um planejamento para conduzir a reunião de discussão dos e-mails sobre o HTPC com seus professores (objetivos, estratégias, desenvolvimento e avaliação), esse planejamento será acompanhado via mensagens particulares;

5ª semana: 02-04 a 08-04

Atividade 6: Desenvolvimento da reunião para análise das cartas junto aos professores (num segundo momento, o formador irá discutir com os professores de sua escola as mesmas cartas que analisou no programa e discutirá com eles como o HTPC pode ser melhor aproveitado; o que gostariam de aprender/aprofundar neste momento; identificar dificuldades dos professores, os níveis de reflexão dos professores na discussão sobre o tema);

| MÓDULO I | UNIDADE III - Aprendizagem da docência | SEMANA VI | OBJETIVOS | AÇÃO/DURAÇÃO | FERRAMENTAS | INTERVENÇÃO | PESQUISA |
|----------|--|-----------|------------|---|--|---|--|
| | | | SEMANA VII | <p>- Conhecer as características do processo de aprendizagem da docência: * compreender as diferentes fases da carreira e suas características. *compreender as características da aprendizagem do adulto. *conhecer os níveis de reflexão e sua importância para o desenvolvimento do trabalho formativo e da docência.</p> <p>- Discutir sobre o processo de reflexão e como implementá-lo na escola. - Identificar as necessidades formativas destes profissionais e planejar sua atuação em função delas.</p> | <p>- Análise do caso de ensino “Como um professor aprende a ensinar...?” Atividade 8</p> | <p>- Atividade - Envio de atividades - Mensagens particulares - Diários - Fórum Geral</p> | <p>- Identificação das necessidades formativas destes profissionais e planejamento da atuação em função delas. - Desenvolvimento do plano de formação a partir das necessidades identificadas. - Construção de estratégias para identificar os níveis de reflexão para desenvolver o trabalho junto aos professores: roteiros para elaboração de registro de práticas, casos de ensino, análise coletiva de situações reais a partir de um registro, reuniões de discussão sobre casos verídicos etc. - Discussões coletivas sobre os problemas identificados na escola (fóruns, mensagens particulares, etc).</p> |

UNIDADE 3 - Aprendizagem da docência

O que o formador deve saber ao final desta unidade?

O formador deverá conhecer as principais características do processo de aprendizagem da docência: especificidades da aprendizagem do adulto; diferentes fases da carreira (professor iniciante e professor experiente); e os níveis de reflexão: descritivo, reflexivo, dialógico e crítico (Hatton e Smith, 1995) entre outros.

6ª semana: 09/04 a 15/04

Atividade 8 - Leitura e análise do caso “Como um professor aprende a ensinar...?”

7ª semana: 16/04 a 22/04

Atividade 09 – Fórum Geral para discussão e avaliação da unidade trabalhada.

Está em andamento desde a unidade 2 a elaboração coletiva de estratégias que permitam ao formador identificar em situações reais os níveis de reflexão e desenvolver um trabalho com seus professores na escola de modo que possa, também, reconhecer esses níveis melhorar o exercício de sua prática.

| MÓDULO I | UNIDADE IV - Base de conhecimento | SEMANA VIII | OBJETIVOS | AÇÃO/DURAÇÃO | FERRAMENTAS | INTERVENÇÃO | PESQUISA |
|----------|-----------------------------------|-------------|--|--|---|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o que compõe uma base de conhecimento e suas características. - Compreender o processo de raciocínio pedagógico - PRP. | <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise do texto “Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee S. Shulman” (fazer adaptações no texto – tirar casos de ensino). - Material complementar na biblioteca: Entrevista com Lee Shulman (revista eletrônica do PPGE). | <ul style="list-style-type: none"> - Biblioteca - Atividade - Envio de atividades - Mensagens particulares (se necessário). | <ul style="list-style-type: none"> - Análise de texto para ampliação da base de conhecimento do formador. - Discussões coletivas sobre o tema tratado. - Busca de fontes diversificadas relacionadas ao tema. - Alteração e re-encaminhamento do processo (atividades, estratégias e recursos previstos na unidade), sempre que necessário. | <ul style="list-style-type: none"> - Analisar de que maneira as aprendizagens – individuais e coletivas – ocorrem ao longo do programa. - Compreender com se configura e se altera a base de conhecimento. - Promover e acompanhar processos de aprendizagem (individual e coletivo) e desenvolvimento profissional dos formadores. |
| | | SEMANA IX | <p>Discutir, a partir dos conceitos sobre base de conhecimento e raciocínio pedagógico, o que caracteriza a base de conhecimento de um formador.</p> | <p>Discutir coletivamente o tema: “O que um formador que atua nas séries iniciais do ensino fundamental deve ser capaz de SABER, FAZER e SER para ensinar os professores em seu contexto de trabalho”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Fórum Geral. - Mensagens particulares (se necessário). | <ul style="list-style-type: none"> - Construção de estratégias que permitam a apreensão dos processos de aprendizagem e potencializem as reflexões dos formadores. - Atividade on-line desenvolvida pelos formadores com intervenção das pesquisadoras. | <ul style="list-style-type: none"> - Delinear como identificam e analisam problemas de ensino e aprendizagem em seu contexto escolar. - Analisar como os formadores trabalham com seus professores no contexto escolar. |

| | | | | | | |
|-----------------|--|-----------------|--|--|---|--|
| MÓDULO I | UNIDADE IV - Base de conhecimento | SEMANA X | <p>- Compor coletivamente, a partir do confronto entre as concepções pessoais dos formadores - sobre o que o formador de ser capaz de saber, fazer e ser - e do que a literatura aponta sobre o que é essencial e necessário a esses profissionais, uma base de conhecimentos para o formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.</p> | <p>1) Apresentar um documento com a sistematização das informações da discussão de semana anterior sobre o que um formador deve ser capaz de saber, fazer e ser para ensinar os professores em seu contexto de trabalho e o quadro com o perfil de tarefas e competências que são consideradas essenciais e necessárias aos formadores, proposto por Koster et al (apud TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2006, p. 21-22).</p> <p>2) Atividade individual: O que preciso APRENDER/CONHECER para formar os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e que estão sob minha responsabilidade na escola? - sobre a escola: - sobre os alunos: - sobre os professores: - sobre as políticas públicas (mais gerais e locais) que regem a escola: - sobre a comunidade:</p> | <p>- Biblioteca - Atividade - Envio de atividades - Mensagens particulares (se necessário)</p> | <p>- Discussão e formalização de conceitos sobre o tema da unidade. - Identificação de temas a serem abordados no módulo 2, a partir das indicações dos formadores.</p> |
|-----------------|--|-----------------|--|--|---|--|

UNIDADE 4 - Base de conhecimento

O que o formador deve saber ao final desta unidade?

O que é a Base de Conhecimento e o Processo de Raciocínio Pedagógico bem como compreender os elementos que compõe a base de conhecimento de um formador de professores que atua nos anos iniciais.

8ª semana: 23/04 a 29/04

- 1) Leitura e análise do texto “Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee S. Shulman”.
- 2) Material complementar: Entrevista com Lee Shulman.

9ª semana: 30/04 a 06/05

- 1) fórum Geral para discutir coletivamente o tema: “O que um formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser capaz de SABER, FAZER e SER para ensinar os professores em seu contexto de trabalho”.

10ª semana: 07/05 a 13/05

- 1) Biblioteca: apresentar um documento com a sistematização das informações da discussão de semana anterior sobre o que um formador deve ser capaz de **saber, fazer e ser** para ensinar os professores em seu contexto de trabalho e o quadro com o perfil de tarefas e competências que são consideradas essenciais e necessárias aos formadores, proposto por Koster et al (apud TANCREDI, REALI e MIZUKAMI, 2006, p. 21-22).
- 2) Atividade: Tarefa: “O que preciso APRENDER/CONHECER para formar os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e que estão sob minha responsabilidade na escola”?
 - sobre a escola:
 - sobre os alunos:
 - sobre os professores:
 - sobre as políticas públicas (mais gerais e locais) que regem a escola:
 - sobre a comunidade:

APÊNDICE H – Planejamento semanal Módulo II – unidade II

Planejamento semanal

| MÓDULO II | Unidade II – Inclusão e diversidade na escola | SEMANA I | Objetivos – o formador deverá ser capaz de: | Atividades a serem desenvolvidas pelo formador | Ferramentas utilizadas | Fontes de dados para pesquisa | Objetivos da Pesquisa | Atitudes da pesquisadora |
|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | SEMANA II | <ul style="list-style-type: none"> - analisar as crenças dos formadores em relação às pessoas com deficiência - conhecer as iniciativas de discutir o tema com seus pares | <ul style="list-style-type: none"> - análise de um filme sobre deficiências (DA, DM e PC) | <ul style="list-style-type: none"> - filmes | <ul style="list-style-type: none"> - diário reflexivo da pesquisadora - narrativa | <ul style="list-style-type: none"> - conhecer as crenças e as representações dos formadores sobre as pessoas com deficiência - conhecer o que sabem sobre o ensino de alunos com deficiência e inclusão |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - identificar e descrever detalhadamente os casos de inclusão - discutir com os professores as dificuldades enfrentadas no ensino de alunos com NEE - compreender as diferentes posturas e reações dos docentes diante diferenças - identificar obstáculos à inclusão na escola; - compreender a produção social e cultural da diferença e da normalidade | <ul style="list-style-type: none"> - discussão via fórum - mapeamento dos casos de inclusão em sua escola | <ul style="list-style-type: none"> - diários reflexivos dos formadores e da pesquisadora - fórum - narrativas | <ul style="list-style-type: none"> - conhecer as crenças e as representações dos formadores sobre as pessoas com deficiência - conhecer o que sabem sobre o ensino de alunos com deficiência e inclusão - conhecer os casos de inclusão - conhecer como ocorre a atribuição de turmas | <ul style="list-style-type: none"> - problematizar as concepções sobre deficiência/diferença/normalidade - discutir as dificuldades encontradas em lidar com as diferenças dos alunos - criar estratégias para resolução de problemas relacionados às questões de diversidade na escola; | | |

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

SEMANA I

Atividade: os formadores deverão escolher um filme, dentre 3 opções (“Meu pé esquerdo”, “Mr. Holland, meu adorável professor” e “Meu nome é Rádio”) que abordam a problemática das pessoas com deficiência na sociedade, para assistir e responder a algumas questões.

SEMANA II

Atividade: fórum de discussão a partir dos filmes, problematizando as concepções de diferença, deficiência e normalidade.

Atividade: o formador deverá registrar em seu diário:

- o objetivo do PPP da sua escola
- descrever como ocorre a atribuição de turmas.
- mapear junto aos professores os casos de crianças que apresentam NEE, indicando qual a NEE de cada aluno.
- descrever e analisar as barreiras encontradas no seu contexto de atuação em relação à inclusão de todos os alunos na escola (anos iniciais).

Texto de apoio: Lunardi, M.L. Inclusão X exclusão: duas faces da mesma moeda. In: Cadernos de educação especial, n18, 2001, p.27-35.

| | | MÓDULO II | | | | |
|--|--|---|--|--|---|---|
| | | Unidade II – Inclusão e diversidade na escola | | | | |
| | | SEMANA III | SEMANA IV | | | |
| | | Objetivos – o formador deverá ser capaz de: | Atividades a serem desenvolvidas pelo formador | Ferramentas utilizadas/ Fontes de dados para pesquisa | Objetivos da Pesquisa | Atitudes da pesquisadora |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - discutir com os professores as dificuldades enfrentadas no ensino de alunos com NEE - compreender que a homogeneidade no desempenho e ritmo dos alunos não existe - criar estratégias para discutir com os professores o ensino na diversidade | <ul style="list-style-type: none"> - Início do planejamento da EEA. - análise do caso de ensino “Como fazer o conhecimento do aluno avançar” de Telma Weiz | <ul style="list-style-type: none"> - textos - indicação de sites de referência para consulta - diários reflexivos dos formadores e da pesquisadora - narrativa | <ul style="list-style-type: none"> - conhecer as representações dos formadores - analisar como se dá o processo de redirecionamento da prática do formador (reflexão sobre a prática e tradução do conteúdo) considerando o processo implementado (discussões, fóruns... da unidade) - analisar como ocorre a aprendizagem do formador (como ele aprende a ensinar seus professores a ensinar crianças com dificuldades) | <ul style="list-style-type: none"> - discutir as dificuldades encontradas em ensinar alunos com NEE - planejamento e orientação da EEA - criar estratégias para resolução de problemas relacionados às questões de diversidade na escola; - busca, seleção e indicação de recursos disponíveis para atender as NEE dos alunos |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - compreender as diferentes posturas e reações dos docentes diante das diferenças - identificar obstáculos à inclusão na escola; - compreender que a educação inclusiva busca a inclusão de todos os alunos no ensino regular - compreender como ocorre o processo de rotulação dos alunos na escola | <ul style="list-style-type: none"> - construção do diário reflexivo indicando o que acreditam que um professor deve saber para ensinar nos anos iniciais do EF considerando alunos com NEE - leitura do texto de apoio | <ul style="list-style-type: none"> - diários reflexivos dos formadores e da pesquisadora - narrativas | <ul style="list-style-type: none"> - analisar como se dá o processo de redirecionamento da prática do formador (reflexão sobre a prática e tradução do conteúdo) considerando o processo implementado (discussões, fóruns... da unidade) - analisar como ocorre a aprendizagem do formador (como ele aprende a ensinar seus professores a ensinar crianças com dificuldades) | <ul style="list-style-type: none"> - discutir as dificuldades encontradas em ensinar alunos com NEE - planejamento e orientação da EEA - criar estratégias para resolução de problemas relacionados às questões de diversidade na escola; - busca, seleção e indicação de recursos disponíveis para atender as NEE dos alunos |

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

SEMANA III

Atividade: o formador deverá iniciar a construção de uma EEA (que poderá ser em duplas, usando as mensagens particulares para discutir com o colega e depois postar no webfólio para os outros contribuírem) a partir das barreiras observadas quanto à inclusão de todos os alunos e das dificuldades sentidas, a ser desenvolvida em sua escola junto aos professores dos anos iniciais do EF.

Atividade: análise do um caso de ensino “Como fazer o conhecimento do aluno avançar” do livro de Telma Weiz.

Texto de apoio: Mantoan, M. T. O direito a diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. Revista de Educação Especial, n23, 2004.

SEMANA IV

Atividade: construção da EEA

Atividade: o formador deverá elaborar uma narrativa colocando-se no lugar das professoras que possuem alunos considerados de inclusão indicando o que pensa que precisam saber.

Texto de apoio: Menezes, L.C. A profecia que é a antítese da escola. Nova Escola, Ano XXIII, nº 210, março de 2008.

| MÓDULO II | Unidade II – Inclusão e diversidade na escola | SEMANA V | Objetivos – o formador deverá ser capaz de: | Atividades – a serem desenvolvidas pelo formador | Ferramentas utilizadas/fontes de dados para pesquisa | Objetivos da Pesquisa | Atitudes da pesquisadora |
|-----------|---|-----------|--|---|---|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - compreender as dificuldades que os docentes apresentam diante da inclusão - avaliar sua atuação em relação às questões de diversidade na escola; - analisar qual a base de conhecimento necessária para um formador que atua nos anos iniciais, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> - relatar no diário suas impressões a partir das indicações das professoras sobre o que precisam saber. | <ul style="list-style-type: none"> - narrativas - diários reflexivos dos formadores e da pesquisadora - textos - indicação de sites de referência para consulta | <ul style="list-style-type: none"> - analisar como ocorre a aprendizagem do formador (como ele aprende a ensinar seus professores a ensinar crianças com dificuldades) - analisar qual a base de conhecimento necessária para um formador que atua nos anos iniciais, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> - problematizar e questionar sobre qual a formação - o que um professor de classe regular precisa saber para ensinar considerando as necessidades dos alunos (com ou sem deficiência); - orientação da EEA - busca, seleção e indicação de recursos disponíveis para atender as NEE dos alunos |
| | | SEMANA VI | <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver uma EEA considerando as características de seu contexto - avaliar sua atuação em relação às questões de diversidade na escola; - analisar qual a base de conhecimento necessária para um formador que atua nos anos iniciais, tendo em vista a perspectiva da educação inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> - fórum - desenvolvimento da EEA - leitura do texto de apoio | <ul style="list-style-type: none"> - narrativas - diários reflexivos dos formadores e da pesquisadora - textos - indicação de sites de referência para consulta | <ul style="list-style-type: none"> - conhecer as concepções sobre formação para atuar com crianças com NEE - analisar como se dá o processo de redirecionamento da prática do formador (reflexão sobre a prática e tradução do conteúdo) considerando o processo implementado (discussões, fóruns...da unidade) - compor a base de conhecimento do formador | <ul style="list-style-type: none"> - discutir o tema e as concepções das formadoras - orientação da EEA - criar estratégias para resolução de problemas relacionados às questões de diversidade na escola; - busca, seleção e indicação de recursos disponíveis para atender as NEE dos alunos |

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

SEMANA V

Atividade: construção da EEA.

Atividade: o formador deverá ouvir das próprias professoras o que precisam saber e relatar no diário suas impressões.

Texto de apoio: Collares, C.A.L. e Moysés, M.A.A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf

SEMANA VI

Atividade: construção da EEA

Atividade: discutir via fórum o que um professor de classe regular precisa saber para ensinar, na perspectiva da educação inclusiva, considerando as necessidades dos alunos.

| MÓDULO II | Unidade II – Inclusão e diversidade na escola | SEMANA VII | Objetivos – o formador deverá ser capaz de: | Atividades – a serem desenvolvidas pelo formador | Ferramentas utilizadas/fontes de dados para pesquisa | Objetivos da Pesquisa | Atitudes da pesquisadora |
|-----------|---|------------|---|--|--|---|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver uma EEA considerando as características de seu contexto - discutir com os professores as situações vivenciadas durante o desenvolvimento da EEA; - avaliar o desenvolvimento da EEA - avaliar sua atuação em relação às questões de diversidade na escola; | <ul style="list-style-type: none"> - avaliação da EEA | <ul style="list-style-type: none"> - memorial reflexivo dos formadores - diários reflexivos dos formadores e da pesquisadora | <ul style="list-style-type: none"> - analisar como ocorre a aprendizagem do formador (como ele aprende a ensinar seus professores a ensinar crianças com dificuldades) - analisar como se dá o processo de redirecionamento da prática do formador (reflexão sobre a prática e tradução do conteúdo) considerando o processo implementado (discussões, fóruns...da unidade) | <ul style="list-style-type: none"> - avaliação da EEA junto com o formador - compor uma lista de sites, filmes e outros recursos disponíveis para o ensino de alunos com NEE |

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:

SEMANA VII

Atividade: avaliação final da EEA- memorial reflexivo.

APÊNDICE I – CRONOLOGIA DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A INTERVENÇÃO

| | | Módulo I | |
|----------|-----------------------------------|-----------|---|
| | | Unidade I | Unidade II |
| Módulo I | Conhecendo o grupo | 04/03 | <p align="center">Atividades desenvolvidas</p> Início do PFF - familiarização com o ambiente; - releitura dos documentos encaminhados para inscrição; - preenchimento do perfil; - participação no Fórum Geral “Conhecendo o grupo”; - participação no Fórum Café para socialização/descontração - 08/03: Atividade individual “Trajetória profissional” - Disponibilização do balanço da unidade 1 e explicação sobre a sistemática do programa para a próxima unidade |
| | Identidade e papel do formador | 12/03 | - exploração do ambiente; - análise do caso de ensino “Formação de professores: uma experiência”; - Socialização de duas experiências bem sucedidas no Fatos e Fotos; - Convite de um colega para discussão no Painel de Dúvidas; 13/03: Fórum nos subgrupos para discussão coletiva da atividade; - Texto complementar “Quem é o formador de professores e qual a sua identidade”? |
| | | 19/03 | - Análise de cartas sobre HTPC; - Fórum nos subgrupos para discussão coletiva da atividade; - Fórum Geral para avaliação parcial do ambiente e do programa para re-encaminhamento do processo sempre que necessário. |
| | | 26/03 | - Disponibilização do balanço da semana; - Proposta de intervenção junto aos professores na escola para trabalhar sobre o tema HTPC: * agendamento da reunião com os professores; * sugestão de roteiro para mapeamento dos professores que atuam nos anos iniciais; * sugestão de roteiro para planejamento da intervenção; * sugestão de roteiro para elaboração de diário reflexivo. - Fórum nos subgrupos para discussão da atividade de intervenção. |
| | | 08/04 | - Disponibilização do balanço da unidade 2 e explicação da sistemática para a próxima unidade. |
| | Aprendizagem da | 09/04 | - Análise dos casos de ensino “O início de minha história como educadora” (uma professora iniciante) e “Processo de aprendizagem da mentoria: uma experiência vivida com o computador” (uma professora experiente). |
| | | 23/04 | - Fórum Geral para discussão coletiva sobre a temática da unidade; 29/05: Disponibilização do balanço da unidade. |
| | Base de conhecimento pra o ensino | 03/05 | Início da unidade 4 com dois dias de atraso devido a participação das pesquisadoras no ENDIPE. - análise do texto “Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman”. - levantamento do período de recesso escolar. 07/05: Texto complementar “Entrevista com Lee Shulman”. - Fórum Geral para discussão coletiva “BC do formador que atua nos anos iniciais do EF”. |
| | | 13/05 | - Material complementar, a partir de solicitação dos formadores, “Formação de formadores: estado da prática” e “La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos”; 20/05: Fechamento do fórum a partir da sistematização das discussões e cotejo com a literatura comparação com a literatura sobre BC de um formador. |
| | | 21/05 | - Relato analítico “O que eu preciso APRENDER/ CONHECER para formar os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e que estão sob minha responsabilidade na escola”? |
| | | 28/05 | - disponibilização do balanço da unidade e fechamento do módulo 1; - Avaliação do módulo 1; - recuperação das atividades pendentes. |

| | | | |
|------------------|---|---|---|
| Módulo II | Unidade I Trabalho coletivo e colaborativo | 04/06 | Atividades desenvolvidas |
| | | | Início do Módulo 2 - Reunião virtual “Trabalho coletivo e colaborativo” com objetivo de discutir a dinâmica do módulo 2 e definir as estratégias de trabalho tendo em vista as intervenções dos formadores na escola junto aos professores; - Análise do texto “Administrar o tempo é planejar a vida”; 08/06: Abertura dos <i>webfólios</i> . |
| | | 11/06 | - Início das interações nos <i>webfólios</i> ; - Prorrogação do prazo de entrega da análise do texto devido à sobrecarga de atividades na escola no final e semestre; - <i>Webfólios</i> : indicação do tema a ser trabalhado na experiência de ensino-aprendizagem (EEA). |
| | | 18/06 | - Análise do texto “A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar”; - Texto complementar “O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativa de respostas”; - <i>Webfólios</i> : discussão sobre os temas da EEA, recursos e estratégias para desenvolvê-las no contexto de trabalho. |
| | | 25/06 | - <i>Webfólios</i> : interações entre os formadores (planejamento e desenvolvimento das EEA junto aos professores); 29/06: Reunião virtual “Trabalho coletivo e desenvolvimento das EEA” com o objetivo de discutir o planejamento e desenvolvimento das EEA e as estratégias para finalização da unidade. |
| | | 04/07 | - Leitura do texto “Quando o ambiente de trabalho prejudica o desenvolvimento profissional do professor”; - <i>Webfólios</i> : interações e trocas entre os formadores; - Sugestão de roteiro para elaboração do memorial reflexivo (sistematização do trabalho desenvolvido na EEA para posterior disponibilização no link Escolas em vitrine no Portal dos Professores da UFSCar); 06/07: Fórum Geral “Trabalho colaborativo e cooperativo”. |
| | 15/07 | - Fechamento da unidade; 16 a 22/07: Recuperação | |
| | Unidade II Inclusão e diversidade na escola | 23/07 | - Análise dos filmes: * “Mr. Holland, meu adorável professor”; * “Meu pé esquerdo”; * “Meu nome é Rádio”. |
| | | 06/08 | - Complementação do mapeamento realizado no módulo 1 (informações adicionais); - Textos complementares “Um olhar sobre a diferença” e “Inclusão e exclusão: duas faces da mesma moeda”. |
| | | 20/08 | - Fórum Geral “Inclusão e diversidade na escola” com objetivo de discutir coletivamente a viabilidade do webfólio para troca com os pares no planejamento e desenvolvimento da EEA da unidade 2 cujo foco é inclusão e diversidade; - Análise de situações problema na escola; - <i>Webfólio</i> : interações para planejamento da EEA. |
| | | 03/09 | - Fórum Geral “Deficiência e diferença”; - Fórum saiba mais... - <i>Webfólio</i> - Texto complementar “O direito à diferença na escola”; 10/09: Texto complementar “A profecia que é a antítese da escola”. |
| | | 17/09 | - Sugestão de roteiro para planejamento da EEA; - <i>Webfólio</i> : planejamento e desenvolvimento das EEA; - Texto complementar “A transformação do espaço pedagógico em clínico”; 20/09: Sugestão de leitura “MEC pagará o dobro por inclusão de aluno especial”. |
| | | 15/10 | - Fechamento da unidade; 16 a 26/10: Recuperação. |
| | 27/10 | - Avaliação do PFF. | |

APÊNDICE J – Avaliação Parcial do Programa.



Avaliação parcial do programa Formação de Formadores

Prezados participantes,

Na próxima semana (04/06) iniciaremos outra etapa do programa Formação de Formadores, o Módulo II. Para melhor desenvolvê-la, queremos “ouvi-los” sobre o desenvolvimento do Módulo I. A avaliação de vocês é muito importante para re-avaliarmos e re-direcionarmos esse processo.

1. As aprendizagens

- a) Minhas aprendizagens ao longo do módulo 1 foram:
- b) O que você podia ter aprendido e não aprendeu? Por quê?

2. O programa

- a) Em relação ao módulo 1, do que você mais gostou? Por quê?
- b) Do que você menos gostou? Por quê?
- c) Você teve dificuldades/problemas [comunicação, compreensão, ou outras] para participar do programa nesse módulo? Quais? Como foram superadas?
- d) Quais foram as contribuições da sistemática das atividades, das devolutivas das coordenadoras e das discussões via fórum?

3. O conteúdo abordado

- a) Como você analisa/avalia os conteúdos abordados nesse módulo e qual a sua importância/contribuição para o exercício da função do formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental?

4. Ambiente do Programa Formação de Formadores.

- a. Onde teve mais facilidade:
- b. Onde teve mais dificuldade? Por quê?

5. Expectativas em relação ao Módulo II.

APÊNDICE K – Avaliação Final do Programa.



Avaliação final do programa Formação de Formadores

Caras formadoras e formador,

Chegamos ao final do programa Formação de Formadores. Agora queremos “ouvi-los” sobre o desenvolvimento do programa e das experiências que vivenciamos ao longo desses oito meses em que estivemos juntos. A avaliação de vocês é muito importante para que possamos re-avaliar e re-direcionar esse processo para uma próxima oferta. Assim, por favor, respondam às questões a seguir:

1. As aprendizagens

a) Minhas aprendizagens ao longo do **módulo 2** foram:

b) Avalie o seu desempenho no programa considerando: o tempo que dedicou ao programa, o desejo pelo conhecimento, as atitudes frente às dificuldades encontradas, as atividades, os feedbacks recebidos, a influencia no seu trabalho como formador, o contexto escolar etc.

2. O programa

a) Em relação ao módulo 2, do que você mais gostou? Por quê?

b) Do que você menos gostou? Por quê?

c) Você teve dificuldades/problemas [comunicação, compreensão, ou outras] para participar do programa nesse módulo? Quais? Foram superadas? Em caso afirmativo, como foram superadas?

- d) Quais recursos utilizados no programa foram mais úteis? Por quê?
- e) Quais foram as contribuições da sistemática das atividades desse módulo 2 (EEA, webfólios e memoriais reflexivos) e das devolutivas das coordenadoras durante o processo?
- f) O programa atendeu suas expectativas? Se sim, em quais aspectos? Se não, o que ficou faltando?
- g) Analise as contribuições do programa para o exercício do seu papel de formador junto ao professores dos anos iniciais na escola em que atua considerando suas expectativas iniciais, aprendizagens, dificuldades e superações ao longo dessa experiência.

3. O conteúdo abordado

- a) Como você analisa/avalia as experiências de ensino-aprendizagem (EEA) abordados nesse módulo 2 e qual a sua importância/contribuição para o exercício da função do formador que atua nos anos iniciais do ensino fundamental?
- b) Avalie os conteúdos trabalhados no módulo 2 “Trabalho coletivo e colaborativo” e “Inclusão e diversidade” e a contribuição destes para o exercício de sua prática pedagógica como formador nos anos iniciais.

4. Impactos no exercício da prática profissional

- a) Ao finalizar essa experiência e considerar todo o processo é possível dizer que o programa auxiliou/propiciou:
- b) Como um formador pode/deve agir em seu contexto de trabalho diante da realidade da inclusão na escola? O que ele deve saber/fazer para auxiliar os professores?
5. Como você avalia essa experiência de formação continuada por meio da Educação a Distância?
6. Quais as suas sugestões para uma próxima oferta do programa.
7. Gostaria de fazer outros comentários?

APÊNDICE L – Caso de Ensino.**CASO DE ENSINO**

Numa escola pública os casos de indisciplina estavam fugindo do controle. Da sala de aula para a direção tornou-se uma situação comum no cotidiano escolar de alguns alunos. Assim, as ações começaram a esgotar-se e conseqüentemente transformarem-se em casos difíceis de se solucionar. Diante disso, a diretora da escola decidiu agrupar alguns alunos em uma sala, tanto os que apresentavam indisciplina quanto os que não apresentavam. Ela reuniu, então, os alunos em círculo e pediu para que desenhassem a escola focalizando aspectos que gostavam ou não na mesma. Após terminarem suas obras a diretora perguntou as crianças o que haviam desenhado e porque, procurando resgatar o que mais gostam, o que não gostam e o que gostariam que tivesse na escola. Feito isso, ela observou, por meio dos desenhos e dos relatos orais, que a maioria dos alunos indisciplinados retrataram cenas de crianças brigando e xingando; alguns ainda desenharam a quadra de esporte enquanto aspecto que mais gosta. Já os alunos disciplinados, em grande parte, retrataram de forma positiva aspectos como: a sala de aula, as lições, a quadra de esporte e a biblioteca.

1) Enquanto educador, como você analisa as manifestações desses alunos?

2) Que ações a escola poderia desencadear para minimizar os casos de indisciplina de modo a incluir todos os alunos?

APÊNDICE M– Memorial Reflexivo



Unidade 2 - Inclusão e diversidade na escola Formação de Formadores 2008

Orientações para a elaboração do Memorial reflexivo

1. Título/temática da EEA, seguido do nome do formador. O memorial reflexivo desta unidade é individual e deverá contemplar a análise da experiência vivenciada.

2. Introdução

Neste item você fará uma contextualização de como a EEA foi realizada:

- Quem são os professores que estão sob sua responsabilidade (séries/anos);
- Qual o total de professores participaram da EEA;
- Como surgiu (ou definiu) a problemática que foi trabalhada; aqui você pode fazer uso das informações dos mapeamentos e pode retomar toda a discussão registrada nos webfólios, mensagens particulares e fóruns para indicar caminhos que levaram a identificar e definir o problema;
- Como o trabalho foi desenvolvido, os professores trabalharam em grupo ou individualmente;
- Tempo de duração da EEA;
- Outros.

3. Planejamento

Neste item você deverá apresentar o planejamento feito para o desenvolvimento da EEA.

4. Desenvolvimento da EEA

- Quais as reações dos professores à proposta de trabalho;

- Quais foram as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da EEA, a que você atribui tais dificuldades;
- Quais estratégias foram usadas para superá-las;
- Os professores se interessaram pela EEA; a que você atribui esse interesse;
- Identifique progressos, sucessos, momentos de dúvida, questionamentos, otimismo, pessimismo, tentativas, dilemas, problemas etc. percebidos / observados / vivenciados durante o processo; ofereça o maior número possível de exemplos e explicações;
- Como os professores se manifestaram diante dessa experiência?
- O que você mudaria na condução do trabalho, se fosse realizar a EEA novamente;
- Como você avalia esse trabalho com os professores.

5. Considerações Finais

- O que você aprendeu com o desenvolvimento desta experiência de ensino-aprendizagem.
- O que poderia ser feito em outros momentos para superar/minimizar as dificuldades enfrentadas nessa EEA;
- Como você avalia a formação dos professores no contexto escolar, considerando a perspectiva da educação inclusiva. Justifique.
- Indique o que **um formador** que atua nos anos iniciais do ensino fundamental deveria **saber, ser e fazer** para promover a formação de professores na escola, considerando o ensino **na perspectiva da educação inclusiva**.

OBS. Para o detalhamento das informações no memorial você poderá usar trechos de falas das reuniões com os professores, anotações dos diários reflexivos, anotações das observações pessoais durante o desenvolvimento do trabalho, fotos, filmagens etc.

Bom trabalho!
Josi

ANEXOS

ANEXO A – Sinopse do Filme “Meu Nome é Rádio”.**Filme: “Meu Nome é Rádio”**

Sinopse: Anderson, Carolina do Sul, 1976, na escola secundária T. L. Hanna. Harold Jones (Ed Harris) é o treinador local de futebol americano, que fica tão envolvido em preparar o time que raramente passa algum tempo com sua filha, Mary Helen (Sarah Drew), ou sua esposa, Linda (Debra Winger). Jones conhece um jovem "lento", James Robert Kennedy (Cuba Gooding Jr.), mas Jones nem ninguém sabia o nome dele, pois ele não falava e só perambulava em volta do campo de treinamento. Jones se preocupa com o jovem quando alguns dos jogadores da equipe fazem uma "brincadeira" de péssimo gosto, que deixou James apavorado. Tentando compensar o que tinham feito com o jovem, Jones o coloca sob sua proteção, além de lhe dar uma ocupação. Como ainda não sabia o nome dele e pelo fato dele gostar de rádios, passou a se chamá-lo de Rádio. Mas ninguém sabia que, pelo menos em parte, a razão da preocupação de Jones é que tentava não repetir uma omissão que cometera, quando era um garoto.

Ficha técnica:

Título original: Radio

Gênero: Drama

Duração: 01 h 49 min

Ano de lançamento (EUA): 2003

Direção: Michael Tollin

Atores: Cuba Gooding Jr., Ed Harris, Alfre Woodard, S. Epatha Merkerson, Brent Sexton.

Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/meu-nome-e-radio>

ANEXO B – Sinopse do Filme “Mr. Holland - Adorável Professor”.**Filme: “Mr. Holland - Adorável Professor”**

Sinopse: Em 1964 um músico (Richard Dreyfuss) decide começar a lecionar, para ter mais dinheiro e assim se dedicar a compôr uma sinfonia. Inicialmente ele sente grande dificuldade em fazer com que seus alunos se interessem pela música e as coisas se complicam ainda mais quando sua mulher (Glenn Headly) dá luz a um filho, que o casal vem a descobrir mais tarde que é surdo. Para poder financiar os estudos especiais e o tratamento do filho, ele se envolve cada vez mais com a escola e seus alunos, deixando de lado seu sonho de tornar-se um grande compositor. Passados trinta anos lecionando no mesmo colégio, após todo este tempo uma grande decepção o aguarda.

Ficha técnica:

Título original: Mr. Holland

Gênero: Drama

Duração: 2 h 20 min

Ano de lançamento (EUA): 1995

Direção: Stephen Herek

Atores: Richard Dreyfuss, Glenn Headly, Jay Thomas, Olympia Dukakis, William H. Macy

Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/mr-holland>

ANEXO C – Sinopse do Filme “Meu Pé Esquerdo”.**Filme: Meu Pé Esquerdo**

Sinopse: Christy Brown (Daniel Day-Lewis), o filho de uma humilde família irlandesa, nasce com uma paralisia cerebral que lhe tira todos os movimentos do corpo, com a exceção do pé esquerdo. Com apenas este movimento Christy consegue, no decorrer de sua vida, se tornar escritor e pintor.

Título original: My Left Foot

Gêneros: Biografia, Drama

Tempo: 103min

Ano: 1989

Disponível em:

<http://www.cinemenu.com.br/filmes/meu-pe-esquerdo-1989/sobre-o-filme>

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)