
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE MACEIÓ/AL

Neiza de Lourdes Frederico Fumes^()
David dos Santos Calheiros^(**)
Elisangela Leal de Oliveira Mercado^(***)
Francy Kelle Rodrigues Silva^(****)
Marily Oliveira Barbosa^(*****)
Soraya Dayanna Guimarães Santos^(*****)*

INTRODUÇÃO

A luta pelo direito à educação a todos tem provocado mudanças normativas e conceituais, como também a reorganização dos sistemas educativos. Particularmente, em relação à educação da pessoa com deficiência foram necessárias mudanças significativas no modo de conceber as diferenças e a ruptura com os modelos educativos até então hegemônicos.

No Brasil, são recentes as ações do Estado brasileiro para garantir efetivamente o acesso, a permanência e o sucesso de aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda que a análise dos indicadores educacionais mostre que há ainda muito a ser feito para isto.

Dentre as ações governamentais desencadeadas pelo governo federal, está o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em escolas públicas brasileiras. Estas salas têm o papel de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando a estes condições de acesso, participação e aprendizagem

^(*) Doutora em Ciências do Desporto e Educação Física pela Universidade do Porto e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFAL.

^(**) Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial pela UFSCar. Durante a graduação em Educação Física foi bolsista de Iniciação Científica pela CAPES.

^(***) Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela UFAL e Docente do Centro de Educação da UFAL.

^(****) Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela UFAL.

^(*****) Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela UFAL.

^(*****) Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela UFAL.

(BRASIL, 2008). Todavia, a oferta deste serviço está atrelada à existência de um profissional também multifuncional¹.

Essa particularidade está evidenciada quando são analisadas as atribuições do professor da SRM, definidas pela Resolução 4, de 2009, art. 13, as quais envolvem a identificação, elaboração, produção e organização de serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidades e estratégias de acordo com as peculiaridades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também cabe ao profissional a elaboração e a execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado, acompanhamento da aplicação dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e em outros ambientes da escola, o estabelecimento de parcerias intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientação de professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, entre outras.

A multifuncionalidade desse profissional da SRM torna-se melhor percebidas quando são consideradas as características específicas do público alvo que poderá ter acesso aos serviços oferecidos. Neste sentido, deverá conhecer a Libras para atuar com alunos surdos, o Braile para apoiar o processo de aprendizagem com alunos cegos, assim como softwares para leitura de tela, ou então, conhecer o Tadoma, o braile tátil, a língua de sinais tátil para poder se comunicar com o aluno surdocego. Isto só para exemplificar o cabedal de conhecimentos e habilidades que é esperado que o professor do AEE para poder cumprir com as suas atribuições nas SRM.

No entanto, Vaz (2013) considera que “professor multifuncional” não se caracteriza apenas pela ocupação de campos de atuação diferenciados no interior da escola regular e pela multiplicidade de conhecimentos e habilidades, como também pela sua formação aligeirada no modelo do AEE que este foi submetido para poder realizar o seu trabalho.

No que diz respeito à formação, a mesma resolução 4, que define estas atribuições, estabelece no art. 12, que esse professor deverá ter uma formação inicial que o habilite para a docência, como também formação específica em Educação Especial. Além deste dispositivo, o art. 5º, § 2º, inciso III, do Decreto 7.11/2011, estabelece que o governo federal prestará apoio técnico e financeiro para a formação continuada de professores. Nesse último caso, a formação continuada tem se dado principalmente em nível de pós-graduação *lato sensu*, na modalidade a distância, e o Ministério da Educação/Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

¹ Vaz (2013) propõe o conceito “professor multifuncional”. No entanto, os próprios professores dos grupos focais em análise, como também pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) tem empregado a mesma expressão. Deste modo, temos salas de recursos multifuncionais para professores multifuncionais.

(SECADI), como o prescrito, tem sido responsável por fomentar, orientar e financiar ações desta natureza, em parceria com Instituições de Educação Superior que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR). As ações desenvolvidas integram o Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Especial.

Podemos apreender que na atualidade as políticas governamentais têm priorizado a formação continuada de especialistas em AEE, enquanto que as ações para formação inicial são insignificantes. Concordamos com Vaz (2013, p. 155) que avalia que os “poucos documentos atuais sobre a EE abordam a formação inicial que habilitaria esses professores especializados, porém, consolidam a política de formação continuada e em serviço”. Isto também pode ser confirmado ao analisarmos as universidades federais brasileiras que oferecem cursos de graduação em Educação Especial – apenas a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de São Carlos. Por outro lado, os professores das salas comuns não tem recebido a necessária atenção para atender com qualidade os alunos do público alvo da Educação Especial.

Considerando este cenário, pretendemos analisar as ações relacionadas à formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado no município de Maceió/Alagoas, a partir das discussões dos principais sujeitos envolvidos. Esta análise se dará em dois momentos: no primeiro, será analisado o caráter da formação continuada, e, no segundo, será discutido o modelo de formação desejado pelos professores.

O MUNICÍPIO DE MACEIÓ/ALAGOAS

O sistema de ensino em Maceió/AL é formado por sistemas de ensino público (federal, estadual e municipal) e privado (incluindo-se aqui, também, a filantropia), que ofertam serviços em nível de Educação Básica e Educação Superior. No que se refere especificadamente às 57.699 matrículas da rede municipal de educação de Maceió, podemos constatar, por meio da Secretaria Municipal competente, que a capital alagoana possui em funcionamento 131 estabelecimentos de ensino, os quais estão subdivididos em oito regiões administrativas, responsáveis por atender educacionalmente os(as) alunos(as) matriculados.

No que concerne às matrículas exclusivas na rede municipal de educação de Maceió, os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2012a) atestavam que 1.795 alunos público-alvo da Educação Especial estavam devidamente matriculados nos diferentes níveis de ensino – educação infantil, 109 matrículas; ensino fundamental, 1.573 matrículas; educação de jovens e adultos, 113 matrículas.

Em relação ao índice de matrículas no Ensino Superior, havia 200 alunos público-alvo da Educação Especial com registro acadêmico em um curso de graduação (BRASIL, 2010).

Outro aspecto a considerar é a qualidade desse serviço educacional oferecido em Maceió e em todo o Estado alagoano. Através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é possível perceber que os resultados não são satisfatórios, ao contrário disso, eles são extremamente preocupantes. Para se ter ideia, entre 2009 e 2011, Alagoas foi avaliada com o menor IDEB de todo o país nos ciclos inicial e final do ensino fundamental (3,8 e 2,9 pontos, respectivamente) (BRASIL, 2012b). No que se refere ao ensino médio, os dados ainda revelam que Alagoas teve pontuação de 2,9, superior, apenas, em relação ao estado do Pará, que obteve 2,8.

Ainda no período de 2009 a 2011, Maceió apresentou 3,8 na avaliação do IDEB, o que representa que a cidade, em termos educacionais, não conseguiu evoluir de acordo com as metas projetadas (BRASIL, 2012b). De acordo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2012b), em 2011 esperava-se que o sistema municipal de ensino de Maceió chegasse a 4,0, o que não aconteceu. Apesar de todas as controvérsias inerentes a esta avaliação, não podemos deixar de considerar que a avaliação aponta para as fragilidades deste sistema de ensino e a premência de ações que modifiquem os baixos índices educacionais, garantindo, dessa maneira, melhorias na qualidade de ensino.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE MACEIÓ

A Educação Especial é coordenada pela Diretoria de Educação Especializada, criada em 1973. Esta Diretoria foi a responsável pela implantação da primeira escola especializada para o atendimento ao aluno com deficiência visual. Concomitantemente, foram implantadas classes especiais em escolas da rede estadual de educação para o atendimento ao aluno com deficiência auditiva e deficiência intelectual (ALAGOAS, 2012). Destaca-se que o atendimento em salas especiais de alunos com deficiência intelectual ocorria nos casos em que o comprometimento intelectual não era tão severo, ao passo que os casos mais graves continuavam a ser educados em instituições especializadas filantrópicas.

Em nível municipal, a Secretaria de Educação de Maceió (SEMED), atualmente, adota a perspectiva da educação inclusiva em suas escolas e participa de inúmeros programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação do governo federal; dentre estes, do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A respeito desse processo de implantação das salas de recursos multifuncionais na cidade de Maceió/AL, chama atenção o fato de que é um processo ainda muito recente e que está sendo acompanhado pela DEE/SEMED, formado por 1 coordenadora – responsável pelas ações do setor – e 12 técnicos, que têm a função de auxiliar o processo de formação continuada dos professores que atuam nas salas SRMs e nas salas de aulas comuns, atender e acompanhar a demanda das unidades escolares da rede municipal de Educação Básica em relação ao processo de inclusão e Monitorar e planejar as ações do Benefício de Prestação Continuada na Escola. Assim como, também, analisar o processo de orientação e implantação dos serviços de Atendimento Educacional Especializado.

A implantação das salas de recursos multifuncionais na cidade de Maceió/AL teve início no ano de 2005², com a inauguração de uma SRM. Nos anos de 2006 e 2007, o município não recebeu nenhum equipamento. Porém, no período de 2008 a 2010, Maceió teve um crescimento significativo das SRMs implantadas, totalizando 41 salas em 41 escolas do seu sistema. Cabe destacar que, neste mesmo período, apenas 36 SRMs estavam em pleno funcionamento, sendo 34 SRMs do tipo I e 2 SRM do tipo II. As demais SRMs não estavam em funcionamento devido à ausência de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos, próprios das SRMs.

Em 2011, Maceió totalizava 46 SRMs, sendo que apenas 41 estavam desenvolvendo o AEE3. A causa do não funcionamento de três dessas salas era a ausência dos recursos constituintes da SRM ou de condições de infraestrutura, como por exemplo, instalação elétrica e acessibilidade arquitetônica. As outras duas SRMs não estavam em funcionamento devido à precariedade de infraestrutura do espaço escolar.

No ano de 2012, o AEE deveria ser oferecido em 46 SRMs, todavia, apenas 42 delas estavam desenvolvendo suas atividades de forma adequada. A justificativa desse fato se devia à ausência de espaços educacionais adequados à prática do AEE e, também, à carência de profissionais habilitados ao serviço da educação especial.

O CORPO DOCENTE DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ/ALAGOAS

Atualmente, todos os professores que realizavam o atendimento educacional especializado nas SRM da rede municipal, sem exceção, tinham formação mínima para esta atividade, isto é,

² Ano em que se inicia nacionalmente a implantação do serviço de AEE, através das Salas de Recursos Multifuncionais.

³ O Censo Escolar 2011 (BRASIL, 2011) aponta que 789 alunos público-alvo da Educação Especial recebiam o AEE, merecendo destaque a grande quantidade de alunos com deficiência intelectual – 584 no total.

formação inicial que os habilitava para o exercício da docência e pós-graduação na área da Educação Especial e/ou Psicopedagogia (BRASIL, 2009).

Cabe ainda destacar que a formação em nível de pós-graduação (especialização) dos professores que atuavam nas SRMs da cidade de Maceió/AL eram as seguintes: Psicopedagogia, Educação Especial, AEE e Tecnologia Assistiva. Estas duas últimas especializações foram desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, na modalidade à distância.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa apresenta natureza qualitativa por considerarmos importante observar a multiplicidade de pontos de vista dos participantes e a captação de significados que, por outros meios, poderiam ser mais difíceis de manifestar.

Para a recolha de dados utilizamos a técnica de grupos focais. Barbour (2009) considera que esta propicia um rico momento de discussão de problemas e encaminhamento de soluções, a partir da adesão voluntária dos participantes. Para auxiliar na técnica do grupo focal, foi utilizada a filmagem, como instrumento auxiliar na coleta de dados. Tal instrumento é descrito por Melo e Araújo (2010), como sendo eficaz na realização do grupo focal. Flick (2009) afirma que a filmagem permite a captura de uma maior quantidade de aspectos e de detalhes que contribuirão no fornecimento de subsídios para a análise de dados.

Para participação nos grupos focais foram realizadas visitas à SEMED a fim de realizar o levantamento dos professores que atuavam no AEE, em escolas da rede pública de ensino do município Maceió/AL. Em um segundo momento, foram visitadas as reuniões de formação continuada para apresentar a proposta de pesquisa, seguida do convite aos (as) professores (as) para participarem do evento “Compartilhando Saberes e Prática em Educação Inclusiva”⁴. Em seguida, todos os interessados foram contatados para confirmar a participação no evento pelo endereço eletrônico e/ou pelo telefone disponibilizado no cadastro.

⁴ O *Compartilhando Saberes e Práticas em Educação Inclusiva* é curso de extensão, organizado pelo Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI), da Universidade Federal de Alagoas. Nesta 2ª edição, através de ações colaborativas, teve o objetivo de discutir diferentes temáticas que afetam o trabalho do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais, como também colaborar na (re)construção de saberes relacionados à escolarização do aluno surdo, o uso de Tecnologia Assistiva e de Tecnologias da Informação.

Do total de 70 inscritos no evento “Compartilhando Saberes e Prática em Educação Inclusiva”, 36 professores continuaram na pesquisa, após os esclarecimentos dos seus objetivos⁵ e para que suas participações fossem confirmadas e agindo em conformidade com as exigências éticas com seres humanos, pedimos que os docentes assinassem um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, caso consentissem em participar da pesquisa.

Foram realizados grupos focais envolvendo 3 temáticas diferentes, os quais permitiam diagnosticar a situação de funcionamento das SRM das escolas da rede municipal e estadual de ensino do Estado de Alagoas. No primeiro momento, foi discutida a legislação para efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência e o atendimento educacional especializado; no segundo momento, foi discutida a formação dos professores do AEE. E, no terceiro e último momento, a avaliação (diagnóstica e pedagógica) foi tema para as discussões.

Para este estudo, será apresentada, como já dissemos, a análise dos dados preliminares de dois grupos focais relacionados à formação profissional dos professores do atendimento educacional especializado em SRMs. Do primeiro grupo focal, participaram 12 professoras e do segundo 12 professoras, uma gestora e uma professora da sala comum. Todos os nomes de participantes que são mencionados na análise de dados são fictícios para assegurar o anonimato.

A análise de dados partiu das transcrições das videogravações, complementadas pela captura do áudio, que possibilitam descrever as interações realizadas com maior riqueza de detalhes, quanto à expressão corporal, tonalidade da voz, expressão de sentimentos, valores e opiniões. Utilizamos a análise de conteúdo. Minayo (2007, p. 209) explica que este tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. A análise desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

O GRUPO FOCAL 1 - FORMAÇÃO CONTINUADA: SUPERANDO LACUNAS DA FORMAÇÃO INICIAL

Deste grupo focal participaram 12 professoras da SRM que atuavam ou iriam atuar no AEE da rede estadual e municipal de ensino do Estado de Alagoas, as quais foram questionadas sobre o caráter da formação continuada que estavam participando.

⁵Esses esclarecimentos foram feitos no 1º dia de discussão com grupo focal.

Em alguns casos, a formação continuada que estavam recebendo tinha um caráter emergencial e aligeirado, nos quais os programas são, na maioria, de estrutura compensatória com objetivo de suprir as lacunas e os pontos não enfatizados na formação inicial.

Esta realidade parece não ser exclusiva da realidade maceioense. No Brasil, percebemos que a formação continuada, muitas vezes, é imposta no sentido de suplementar a formação precária realizada na fase inicial. Contudo, sua aplicação e desenvolvimento nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Desta maneira, Gatti (2008, p. 58) justifica que “isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação”. O próprio Ministério da Educação, no final da década de 1990, reconhecia que os professores brasileiros vinham recebendo uma formação inicial insuficiente para promover a aprendizagem de seus alunos (DAVIS et al., 2011).

Os recortes que se seguem ilustram essa realidade vivenciada pelas professoras do AEE do Estado de Alagoas:

Eu acho assim que a formação tem que começar pela universidade. Os cursos de Pedagogia, cursos de Psicologia, tinham que já, não sei se já tá reformulado nesse sentido de trabalhar com a pessoa com deficiência. Então tem que começar pela universidade, não adianta eu me formar Psicologia, me formar em Pedagogia [...] tem que realmente começar na Universidade. A Universidade tem que mudar a grade [curricular] e já começar a oferecer, para ter outro olhar, mas se não começar daí, eu acho que a coisa não tem um, um, um [...] não vai né? (Professora Simone).

Eu estou começando esse ano. [...]. Com a formação que eu tenho da Universidade, eu sei fazer uma anamnese. A avaliação psicopedagógica não foi trabalhada. Então assim, deixa a desejar (Professora Clara).

Neste sentido, Capellini e Santos (2005) afirmam que, em caráter emergencial, as universidades devem incluir como componente curricular na estrutura dos cursos de formação de professores a temática relacionada à educação inclusiva.

Moreira (2004) discorre sobre a necessidade de os cursos de graduação, sobretudo os de formação de professores, incluírem conteúdos e disciplinas na área relacionada à inclusão da pessoa com deficiência em seus currículos. E, diz ainda que, por si só, esses conteúdos, não garantem a qualidade profissional dos futuros professores, visto que um conjunto de fatores micro e macroeducacionais compõe este quadro. Entretanto, a inexistência de espaços no currículo para se abordar essa temática é mais um agravante para não se concretizar uma educação inclusiva para esses alunos.

Vale ressaltar que esta ideia já esteve presente em ações governamentais, como a do MEC/SEESP que, no artigo 1º da Portaria SEESP/MEC 1.793/94 (BRASIL, 1994), recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da Saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A Portaria ainda recomenda a manutenção e a expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da educação especial.

Diante de tudo isso, pode ser afirmado que apenas o conhecimento da temática inclusão não desencadeará o processo de mudança. Entretanto, não se pode perder de vista que a tomada de consciência, por parte do professor, acerca do que faz ou pensa sobre sua prática pedagógica é influenciada pelas suas vivências e pelo seu conhecimento. Desse modo, uma visão crítica de seus procedimentos e posturas na sala de aula passam pelo conhecer e refletir. Ou, como bem afirma Alarcão (1998, p. 106), “a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa”. Portanto, a formação pedagógica dos professores deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual.

Para tanto, cabe novamente afirmar que é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. É necessária uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganhe mais autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que formas se deve dar seu aprimoramento profissional (DAVIS et al, 2011). É imprescindível a articulação da formação inicial com a continuada, para que essa última possa se amparar na primeira, colocando os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.

O GRUPO FOCAL 2 – QUE FORMAÇÃO CONTINUADA QUEREMOS?

Participaram deste grupo focal 12 professoras do AEE, uma gestora e uma professora da sala comum, que discutiram sobre a formação continuada que desejavam.

Anterior a este estudo, Barros (2010, p. 53) pesquisou sobre a formação continuada no âmbito da Educação Especial no município de Maceió e verificou que:

Especificamente, na realidade educacional do Município de Maceió-AL, iniciativas estão sendo elaboradas também para apoiar os professores da rede de ensino pública

para compreenderem e atuarem diante da proposta da Educação Inclusiva. Na estrutura da SEMED de Maceió existe um grupo formado por técnicos administrativos e pedagógicos que coordenam as ações de formação continuada. Os mesmos são responsáveis por articular os momentos de formação de todos os profissionais de ensino da rede com os diversos setores, projetos e programas que atendem o formato da formação em serviço. Paralelo a estes trabalhos, os técnicos e formadores da Secretaria realizam pesquisas e leituras que aprofundem sua compreensão a respeito da temática da formação docente.

Na gestão municipal atual, estas formações continuavam a ser coordenadas e supervisionadas pelo Departamento da Educação Especial da Secretaria de Educação Municipal (CALHEIROS; FUMES, 2012). E, as ações desenvolvidas deveriam contribuir para o aperfeiçoamento e a formação dos professores, a fim que esses conseguissem apoiar o processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial.

No caso em análise, as participantes consensualmente afirmaram que as formações aconteciam de forma quinzenal (duas vezes por mês), às sextas-feiras. Para que pudessem participar, as professoras eram dispensadas de suas atividades realizadas em seu ambiente de trabalho e se dirigiam ao prédio da Secretaria Municipal de Educação, onde funcionava um centro de formação.

De uma maneira geral, a formação continuada acontecia por meio da exposição oral (acompanhada ou não por recursos visuais) de conteúdos relacionados aos indivíduos com deficiência, sendo que a cada encontro uma deficiência era estudada. Essa organização em torno das deficiências demonstra que o modelo médico ainda parece orientar as formações. Concordamos com Costa et al (2011, p. 36-37) ao afirmar que:

Faz-se urgente uma formação de professores para a reflexão e a crítica que ultrapassem os limites baseados na deficiência, alcançando o pensar sobre os alunos com deficiência de maneira a atender sua demanda por aprendizagem pelas experiências entre diferentes professores e colegas.

Os formadores geralmente eram os técnicos da Secretaria Municipal de Educação ou algum professor convidado, podendo, inclusive, ser uma das professoras do AEE.

Aqui em Maceió eu já participei de várias formações pela SEMED e são muito boas... eu chego em casa estudo as leis, faço o planejamento da rotina do AEE... eu não participo de todas, quinzenalmente... não participo porque não tenho tempo... São boas (Professora Maria Isabel).

Porque aqui em Maceió, a gente tem as formações quinzenalmente (Professora Aline).

Esta periodicidade, bem como o dia de realização da formação, já tinha sido identificada por Lykouropoulos (2007), que também identificou que público alvo eram os professores especialistas da Educação especial. Calheiros e Fumes (2012), em uma pesquisa mais recente, explicitaram que esta formação continuava a ser organizada conforme as mesmas diretrizes, tendo atualmente o foco atualmente os professores do AEE. Em se tratando dos professores da sala de ensino regular, a Secretaria Municipal de Educação/Maceió ofertava duas formações na perspectiva da educação inclusiva, que eram: formação continuada para professores em educação infantil e formação continuada em deficiência visual.

Tais formações buscavam auxiliar no aperfeiçoamento dos professores para contribuir no processo de inclusão de todos os alunos, nos mais diversos níveis de ensino abrangido pela Secretaria Municipal de Educação.

Davis et al. (2011) mencionam que as formações continuadas ao longo dos tempos tem evoluído, tornando-se programas duradouros que ofertam conteúdos e que despertam nos professores a necessidade de obtenção e busca de novos conhecimentos contribuindo, assim, para melhores ações relacionadas ao processo de ensino aprendizagem de seus alunos. Entretanto, Terra e Gomes (2013), em pesquisa realizada com professores da rede regular de ensino de Minas Gerais, que trabalham com alunos da Inclusão Escolar, destacaram a necessidade de um trabalho que considere as expectativas dos professores.

A totalidade de professoras, a partir da discussão no grupo focal, enfatizou que a formação continuada deve ser realizada de forma processual, tendo assim um início, meio e fim. Inclusive, mencionaram o processo de mudança que ocorre na sociedade, ocasionando, assim, a necessidade de novos conhecimentos que precisam ser contemplados na formação continuada. Dentre as participantes, professora Cláudia criticou o modelo utilizado de encontros isolados, pontuais e descontínuos e enfatizou a necessidade de uma formação em que tenha continuidade e que leve em conta as necessidades do grupo. Vejamos alguns relatos a seguir:

Acho que formação é isso, sobretudo se é continuada, estar em contínuo estudo, em contínua busca do conhecimento, do saber. Fica tudo assim, mudou a orientação, tudo muda, se ficar a situação você fica lá com cara de estagnada no conhecimento (Professora Maria Adélia).

Porque a formação é um processo (Professora Alana).

Assim, formação continuada acredito eu, quando você vê a necessidade que está precisando. Faz o projeto e organiza conhecimentos, por etapas, mas tudo numa linha, não é uma formação que hoje tem encontro. Só nisso e acabou. Ficou ali, não. Ela

acontece, tem todo um percurso, tem toda uma continuidade. Como o próprio nome já diz, tem começo, meio e fim. E depois, aí vai ser feito novos projetos e recomeça novamente, e não é pontual, é uma necessidade do grupo [...] e no caso da continuada teria toda uma organização, um planejamento, uma sequência (Professora Cláudia).

Como foi possível observar no recorte anterior, a formação, além de ser constituída como um processo, deve também suprir as demandas do grupo. Nessa direção, Barros (2010) enfatiza que a formação continuada deve possuir uma proposta que atenda especificadamente à realidade pretendida, levando em conta, no seu planejamento, ações que supram as demandas educacionais destes professores. A autora complementa que:

Para que haja funcionalidade e sentido, as propostas de formação continuada de professores devem responder e atender tanto às necessidades do sistema de ensino, quanto às demandas dos professores em exercício. Portanto, sua elaboração deve ser planejada de acordo com a realidade vivenciada em cada meio educacional, priorizando assim os interesses, os desejos, as dúvidas e as angústias dos professores diante dos problemas educacionais. (BARROS, 2010, p. 39).

Corroborando este pensamento, Davis et al. (2011) afirmam que há uma grande esforço das secretarias de educação brasileiras em atender às demandas dos profissionais, buscando realizar formações que levem em conta os anseios dos professores e que sejam realizadas de forma contínua, evitando, dessa forma, as formações de caráter pontual e/ou de curta duração, uma vez que é unânime no ponto de vista dos professores que a formação dê continuidade ao que já foi construído.

É através da formação continuada que o profissional poderá aprimorar sua ação pedagógica na sala de aula e obter novos conhecimentos, sendo isso é manifestado por algumas professoras:

A gente nunca sabe de tudo, estamos em constante aprendizagem. Então formação... Não só professor, mas como qualquer pessoa ligada a essa educação, crescendo, se formando, buscando novos conhecimentos, porque nada é permanente, mas sempre tem mudanças na vida da gente, tem que está sempre se atualizando (Professora Maria Adélia).

A formação continuada vai aprimorar seu trabalho dentro da sala de aula, não que você não saiba, Mas vai aprimorar seu conhecimento, vai ajudá-lo [...]. Numa situação de formação, você acaba tirando aquela dúvida. Você já leva para sala de aula pra resolver aquela situação, a própria formação. É ampliar o conhecimento profissional (Professora Cláudia).

A formação continuada oferta novos conhecimentos buscando diminuir as distâncias existentes entre as novas teorias e os professores que cotidianamente lidam com os alunos. Davis et al. (2011) salientam a importância do aprimoramento permanente dos professores em relação à obtenção de novos conhecimentos, visando ao atendimento das novas demandas educacionais.

Barros (2010, p. 40) complementa que “a formação deve ser entendida como processo contínuo e permanente para que o professor aprenda a criar e a recriar sua prática, com base na reflexão dos novos saberes adquiridos [...]”. É na formação continuada que os profissionais têm a oportunidade de obter os conhecimentos relacionados às mudanças educacionais e assim tomarem nota sobre as discussões atuais. Sobre isso, as professoras participantes da pesquisa consideram que:

Porque o nosso objeto de estudo é o ser humano. Como o ser humano é um ser inacabado, sempre está se renovando... (Professora Júlia).

[...] se a gente não tiver essa formação contínua, a gente se perde naquele contexto (Professora Aline).

A aquisição destes novos conhecimentos é ressaltada ainda mais pelas professoras, tendo em vista a mudança constante. Algumas delas buscam o conhecimento em outros lugares, além das ações de formação continuada oferecidas pela secretaria da educação. Uma das professoras apontou que busca formação em ambientes virtuais, como o Google. Nesta sua manifestação foi apoiada maciçamente pelas demais participantes do grupo focal. Vejamos o que a professora Sonia disse sobre este assunto:

De teoria hoje, nós temos o by Google, né? Que a gente vai lá e pesquisa qualquer curiosidades. É só o professor ter curiosidade, qualquer profissional, mas a gente precisa exercer esta praticidade. O que eu faço pelo meu aluno que está ali? Tem que buscar muito (Professora Sonia).

Na fala da professora observamos a necessidade da procura por conhecimentos que irão auxiliar a atuação do professor. É através do acesso aos novos conteúdos e da procura de informações sobre os alunos que os professores poderão flexibilizar sua ação. Barros (2010, p. 37) menciona “a importância de todo ser humano buscar no seu percurso profissional uma formação contínua que propicie uma reflexão constante sobre seu trabalho”.

Apesar de algumas professoras considerarem a formação continuada oferecida pela SEMED como “boa”, outras fizeram reivindicações de mudanças, como podemos ver a seguir:

Alguma coisa mais concreta. (Professora Edja).

Mais concreta... Relato de um fato concreto... Que aconteceu e deu certo... (Professora Adriana).

Uma troca de experiências (Professora Edja).

É uma troca de experiências... É como aqui hoje... Que as meninas colocaram, né? As meninas colocaram a questão do deficiente visual que fez eu pensar em algum coisa... Do auditivo desculpa, as duas colocaram, eu fiquei aqui anotando... Realmente, mas é uma troca... Agora você chegar a um evento desse, trabalhar uma formação, você chegar na frente se colocar e pra lá lá lá lá lá... Que formação é essa, gente? (Professora Adriana).

Parece-nos que por trás dessas queixas, está a necessidade dos formadores articularem mais consistentemente a relação teoria e prática. Essa concepção de formação é defendida por Capellini e Mendes (2004) e pauta-se na indissociabilidade entre teoria e práticas, num contexto de estudo ativo, dinâmica, reflexivo e cooperativo. Este modelo de formação fundamenta-se numa proposta de imersão dos professores do AEE para o acompanhamento e discussão reflexiva da ação pedagógica, valorizando a formação crítica e reflexiva do professor.

Esta concepção de formação expressa um modelo formador que valoriza e discute vivências, colabora na elaboração de metodologias e recursos próprios a cada realidade, através de momentos de diálogos, estudos e troca de experiências. Assim, como defende Jesus e Vieira (2011) ao enfatizar que é por intermédio da formação que os professores sentem-se estimulados a promover diálogos entre a teoria e a prática, que lhes permitam a reflexão sobre o vivido e aquilo que considerem desafiador.

Segundo Glat e Pletsch (2012, p. 121), a formação “deve ser direcionada a duas vertentes interligadas: o ‘saber’, e o ‘saber fazer’.” Tal perspectiva, consiste no embasamento teórico consistente dos professores durante o processo de formação, adequando à diversidade do alunado e as necessidades do professor. A reflexão sobre as vivências das práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptadas utilizadas no processo de aprendizagem específica de cada aluno é o foco da perspectiva de formação fortemente suscitada na fala dos professores participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada oferecida aos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas públicas alagoanas, vista como espaço de diálogo, troca de experiências e aprimoramento dos conhecimentos, necessita de reformulações, a fim de atender aos anseios e necessidades desses professores, que lidam cotidianamente com a diversidade.

Dentre os aspectos observados neste estudo, podemos ponderar que a formação continuada no município de Maceió tem como foco a superação das insuficiências da formação inicial para a realização das múltiplas e complexas atribuições do professor do AEE. No entanto, falta continuidade neste processo formativo. Por isso, entendemos que a formação do professor da Educação Especial não pode ser pensada de forma pontual e isolada. Os estudiosos da área e os professores participantes desta pesquisa destacam a necessidade de uma efetiva articulação entre o processo de formação e a reflexão transformadora da ação docente.

É importante um modelo de formação interligado às necessidades e discussão de saberes, vinculado à atuação pedagógica dos professores, buscando diminuir a distância entre as teorias que subsidiam o plano de formação ofertado pelas Secretarias de Educação e os desafios enfrentados no cotidiano pedagógico da educação inclusiva.

A contribuição deste trabalho consiste na reflexão sobre o desvelar das falas dos professores do AEE acerca do processo de formação inicial e continuada ofertado em Alagoas e os desafios enfrentados por estes profissionais na implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Por fim, é importante a compreensão de como acontece o processo de formação docente no município de Maceió e os resultados provocados na atuação desses professores nas salas de recursos multifuncionais.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Produto Interno Bruto dos Municípios Alagoanos 2008-2009. Maceió: SEPLANDE, 2012. Disponível: <http://informacao.seplande.al.gov.br/pageflips/PIB_mun_2012-2006_2009/HTML/#/14/>. Acesso: 18 ago. 2012.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, p. 92-122, 1998.
- BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 216.
- BARROS, J. L. V. A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) –, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.793. Brasília, DF, 1994. Dispõe sobre a normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Resolução 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: MEC, 2009.
- _____. INEP. Censo de Educação Superior 2010. Brasília: MEC/CNE, 2010.
- _____. Ministério da Educação. Resultados Finais do Censo Escolar 2011. Brasília: MEC, 2011.
- _____. Ministério da Educação. Resultados Finais do Censo Escolar 2012. Brasília: MEC, 2012a.
- _____. MEC/INEP. IDEB - Resultados e Metas. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Brasília: INEP, 2012b. Acesso em: 20 ago. 2012.

-
- CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. Retrato da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado em Maceió/AL. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos, 2012.
- CAPELLINI, V.; MENDES, E.G. Formação continuada de professores para a diversidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 54, p. 597-615, set-dez 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, M. A. P. Inclusão na universidade: desafios para os novos educadores e para os atuais formadores. In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. São Paulo/SP: 2005.
- COSTA, V. A. et al. (Org.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2011.
- DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de pesquisa*, v. 41, n.144, p. 826-849, 2011.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 405.
- GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- LYKOUROPOULOS, C. B. *Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação das escolas*. 2007. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2007.
- MELO, P; ARAUJO, W. Grupo Focal na Pesquisa em Educação. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2010. *Anais... VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2010*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em> 10 jan. 2013.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MOREIRA, L.C. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. 2004. 99f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- TERRA, R; GOMES, C. Inclusão Escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, 2013.
- VAZ, K. *O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa*. 2013. 237p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

RESUMO

O objetivo deste artigo foi sintetizar os resultados preliminares de grupos focais que discutiram a formação dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais no município de Maceió/Alagoas. Os resultados mostraram que as professoras consideravam as ações de formação continuada como sendo de caráter emergencial, aligeirado e compensatório. Por outro lado, enfatizavam que essas ações deveriam ser realizadas processualmente e com um início, meio e fim. Pôde-se concluir que a formação continuada no município de Maceió tinha como foco superar as insuficiências da formação inicial para a realização das múltiplas e complexas atribuições do professor do AEE, faltando-lhe, no entanto, continuidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. Atendimento Educacional Especializado. Sala de Recurso Multifuncional.

ABSTRACT

The purpose of this article was to analyze the actions related to continuing education for teachers of specialized education in the city of Maceió / Alagoas, from the discussions of the main subjects involved. The results showed that teachers considered the actions of continuing education as emergency, lightened and compensatory character. On the other hand, emphasized that these actions should be done processual and with a beginning, middle and end. It was concluded that continuing education in the Maceió focused on overcoming the shortcomings of the initial training to carry out the multiple and complex tasks of the teacher SES, however, lacked continuity.

Keywords: Special Education. Training of teachers. Specialized Educational Support. Multifunctional Resources Class.

Submetido em: 14 mar. 2014

Aceito em: 14 mar. 2014