

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

*Inclusive Education and Teacher Training  
in a Municipal Public Network*

*Educación inclusiva y formación del profesorado  
en una red pública municipal*

LUCIANE TOREZAN VIEGAS

Coordenadora de Avaliação Institucional e de Graduação do Centro  
Universitário Metodista Ipa. Doutora em Educação pela Ufrgs e Integrante  
do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (Nepie/Ufrgs)

**RESUMO** O presente estudo apresenta uma pesquisa realizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre, na rede pública municipal de ensino, objetivando compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e a educação regular dos alunos com deficiência, considerando aspectos constitutivos das propostas de formação de professores. Sob o olhar dos envolvidos no processo, a investigação relata este momento de transição no que se refere aos aspectos da formação de professores. Para tanto, realizou-se uma investigação de caráter qualitativo, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e realização de análise documental. Ambas as estratégias auxiliaram a pensar as políticas públicas voltadas para a educação especial, tanto no âmbito nacional quanto local. A abordagem do ciclo de políticas na perspectiva de Ball (2009) possibilitou perceber as *nuanças* e tramas que se estabeleceram na ressignificação interpretativa dos textos nacionais e na produção das políticas locais no que se refere à formação de professores. Neste aspecto, conclui-se que houve uma mudança de eixo na gestão deste processo, no público-alvo da formação e também nas abordagens temáticas propostas, considerando as necessidades impostas pela inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns das escolas regulares.

**PALAVRAS-CHAVE:** EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

**ABSTRACT** This study presents a survey in the municipal public school system, in a district of the metropolitan area of Porto Alegre. The aim was to understand the reconfiguration process of propositions linking special education and regular education of students with disabilities, considering aspects of teacher training. Under the view of those involved in the process, the research reports this transition moment with regard to aspects of teacher training. Therefore, a qualitative study was made based on data collected through semi-

structured interviews and desk research. Both strategies helped to reflect on the public policies for special education, both nationally and locally. Ball's (2009) policy cycle approach made it possible to understand the nuances and nets established in the interpretive redefinition of national texts and the production of local policies with regard to teacher training. In this respect, the study showed that there was an axis change in the management of this process, in the training audience, and also the thematic approaches proposed, considering the needs imposed by the inclusion of students with disabilities in mainstream classes of regular schools.

**KEYWORDS:** SPECIAL EDUCATION; INCLUSIVE EDUCATION; TEACHER TRAINING.

**RESUMEN** Este estudio presenta una encuesta sobre el sistema de escuelas públicas municipales en un municipio de la región metropolitana de Porto Alegre, con el objetivo de entender el proceso de reconfiguración de las proposiciones que vinculan la educación especial y la educación regular de los estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta los aspectos constitutivos de propuestas de formación docente. Bajo la mirada de los implicados en el proceso, la investigación informa este tiempo de transición en relación con los aspectos de la formación del profesorado. Por lo tanto, hubo una investigación cualitativa, con la recogida de datos a través de entrevistas semiestructuradas y la realización de una revisión de documentos. Ambas estrategias han ayudado a pensar en las políticas públicas de educación especial, tanto a nivel nacional como a nivel local. El enfoque del ciclo de las políticas desde la perspectiva de Ball (2009) hizo posible entender los matices y las tramas que se establecieron en la redefinición de interpretación de los textos y la producción de las políticas locales nacionales en materia de formación del profesorado. En este sentido, se concluye que no era un eje de cambio en la gestión de este proceso, la audiencia de formación y también los enfoques temáticos propuestos, teniendo en cuenta las necesidades impuestas por la inclusión de alumnos con discapacidad en las clases ordinarias de los centros ordinarios.

**PALABRAS CLAVE:** EDUCACIÓN ESPECIAL; EDUCACIÓN INCLUSIVA; LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado no município de Cachoeirinha (RS), localizado na região metropolitana de Porto Alegre e objetivou compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e a educação regular dos alunos com deficiência, considerando aspectos constitutivos das propostas de formação de professores.

No ano de 2011, a rede pública municipal de educação estudada, após processo que envolveu toda a comunidade local, encerrou as atividades da única escola especial mantida pela rede e optou por criar um centro de atendimento educacional especializado para atender, de forma complementar, os alunos com deficiência, que passaram a matricular-se, prioritariamente, nas escolas regulares da rede municipal. Configurou-se, desta forma, o atendimento do alunado da educação especial em classes comuns e, em alguns casos, com dupla matrícula no atendimento educacional especializado (AEE), em salas de recursos

multifuncionais (SRM) ou no Centro de Atendimento Educacional Especializado (Centro), conforme define o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011).

Neste contexto de reconfiguração do atendimento na rede, muitos aspectos desafiaram a gestão municipal, dentre eles, a formação de professores, abordada neste artigo. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e de análise documental. Ambas as estratégias auxiliaram a pensar as políticas públicas voltadas para a educação especial, tanto no âmbito nacional quanto local, possibilitando perceber as *nuances* e tramas que se estabeleceram na ressignificação interpretativa dos textos nacionais e na produção das políticas locais no que se refere à formação de professores.

O estudo aborda o ciclo de políticas que, segundo Ball (2009), é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas e não explicá-las. Desta forma, no decorrer do texto pretende-se compreender como as políticas locais são produzidas, o que elas pretendem e quais são seus efeitos no âmbito da organização da rede pública municipal de Cachoeirinha (RS).

No transcorrer da pesquisa, os gestores entrevistados, vinculados à Secretaria Municipal de Educação e ao Centro de Atendimento Educacional Especializado, relataram o quanto a *Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) serviu como referência para que pudessem pensar e propor alternativas para a reestruturação do atendimento educacional aos alunos com deficiência na rede municipal. Portanto, dentre os documentos estudados, este constituiu-se como referência, além de outros, como a *Proposta Pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado* (CACHOEIRINHA, 2013), também referida neste artigo.<sup>1</sup>

### Proposta pedagógica do Centro e o processo de formação de professores

Este tópico inicia-se com uma temática recorrente nas entrevistas realizadas e que representa importante papel na reconfiguração da educação especial na Rede Municipal de Educação de Cachoeirinha. A *Proposta Pedagógica do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado* define algumas diretrizes para a formação de professores, conforme segue:

- oportunizar formações para todos os educadores enfocando conceitos e princípios da educação especial e inclusiva, procedimentos em sala de aula e atividades extracurriculares como compartilhamento de ideias e saberes, bem como estudo e análise de casos dos alunos atendidos;
- orientar professores por meio de visitas ou encontros entre os educadores que atendem o aluno no Centro, auxiliando-os na tarefa educativa para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo;
- estabelecer uma relação contínua de trocas, estudos, planejamentos e ações do Centro com as escolas do ensino regular. (CACHOEIRINHA, 2013, p. 30).

---

<sup>1</sup> Os gestores entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Informado, autorizando a publicação das informações coletadas.

Além de reforçar a importância das formações docentes para todos os professores da rede municipal, há uma indicação clara do que focar nesses momentos oportunos, destacando conceitos e princípios da *educação especial e inclusiva* e também *procedimentos em sala de aula* que poderiam ser compartilhados nessas formações. Neste sentido, parece acertado supor que se entende a formação continuada dos professores como uma possibilidade de viabilizar a inclusão escolar, pois, conforme observado, há ênfase na ação de auxiliar na *tarefa educativa para o desenvolvimento de um trabalho inclusivo*.

Estrategicamente, as diretrizes expressas na proposta pedagógica contemplam “compartilhamento de ideias e saberes”, “estudo e análise de casos de alunos atendidos”, “visitas ou encontros entre os educadores” em uma “relação contínua de trocas, estudos, planejamentos e ações do Centro com as escolas do ensino regular”. Pode-se inferir que haja uma ênfase nas ações de formação que se desenvolvem de forma conjunta entre os profissionais que atuam no Centro e os professores das escolas de educação básica, uma vez que se referem a estudos de caso, visitas e encontros e há destaque à necessária relação que se estabelece entre estes profissionais.

Para analisar este ponto, será brevemente destacado o constructo histórico e atual sobre a formação de professores, uma vez que um dos papéis relevantes do Centro é a formação. Os gestores entrevistados entendem que:

a formação de professores é importante para a reorganização da educação especial no município a fim de subsidiar os profissionais que atuam nas escolas regulares no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum. (Entrevistada 3).

Desta forma, apresentam-se alguns estudos sobre a formação de professores que trazem elementos para refletir sobre este processo, compreendido como basilar para a mudança de perspectiva proposta pela Rede Municipal de Educação de Cachoeirinha. Percebe-se que o desafio que representa, bem como a necessidade de formação, está presente nas falas dos gestores:

Nas escolas, temos visto a necessidade urgente de formação com os professores das salas de aula. Isto já está sendo pensado pela mantenedora. Já vamos para as escolas a partir de agora. Todas as quartas-feiras, uma vez por mês, iremos para as escolas fazer formação com os professores das salas de aula diretamente. (Entrevistada 2).

Na perspectiva da formação de professores, considera-se importante refletir sobre a fala da gestora do Centro, uma vez que a formação continuada é parte importante e significativa nas relações que se estabelecem na escola. Tal fala remete a pensar sobre a perspectiva de formação para a educação inclusiva, sobre os aspectos a abordar nestas formações e sobre as reflexões propostas para que o professor avance em sua relação com os alunos, em seus aspectos sociais e pedagógicos.

O processo de formação dos professores das escolas de educação básica na rede de ensino estudada é, ao mesmo tempo, necessário e desafiador para quem faz a gestão do processo de formação continuada. Neste sentido, Nóvoa (1999, p. 21) destaca que a “afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”. A compreensão do processo de profissionalização docente exigiria, portanto, um olhar bem atento às tensões que o atravessam. Nenhuma mudança é feita sem tensões e atravessamentos, pois estes representam movimentos do coletivo por disputa de poder ou de concepções diferenciadas.

Lawn (1991, p. 39 apud NÓVOA, 1999, p. 26) afirma que é imprescindível contar com:

professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas criadores.

Eis uma visão importante para a década de 1990 no que diz respeito à forma como o professor passa a ser visto. O modelo de formação e de constituição da identidade profissional passa pela necessidade de avançar em termos de práticas educativas, e a reflexão é apontada como a possibilidade de aprendizagem do professor para romper com a imitação de modelos.

Nesse sentido, Alarcão (2000) retoma os conhecimentos de teóricos como Dewey e Schön para tratar da competência dos profissionais da educação que desenvolvem saberes voltados para o conhecimento e a reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Trata-se da abordagem reflexiva na formação de professores, que vem a se contrapor ao movimento de aprendizagem de técnicas e instrumentalização docente, entendidas como capacitação. Esses estudiosos defendem que o professor reflexivo tem como papel, na prática escolar, configurar as mudanças necessárias no contexto da escola.

Nóvoa (2000) traz ainda importante estudo sobre as tendências gerais da vida profissional dos professores. Apesar de constatar que as fases não são fixas e que cada professor pode passar (ou não) por elas de diferentes maneiras, o autor aponta como linhas gerais alguns momentos importantes da vida profissional. Essas etapas seguiriam um ciclo de vida, com a *entrada na carreira* como um momento importante de escolha da pessoa, que opta por uma profissão, momento este em que necessitaria do acompanhamento de um profissional mais experiente a fim de lidar com as dificuldades que o cotidiano pode trazer. A seguir, o professor passaria por uma fase de *estabilização*, e também de *diversificação*, quando os professores lançam-se em uma série de experiências, diversificando materiais, formas de agrupar os alunos, de avaliar, de organizar o ensino.

Lima (2008, p. 148) destaca que os anos iniciais da trajetória docente constituem-se em um período importante para a afirmação de determinadas concepções e para a negação de outras, “contribuindo significativamente para o processo de aprendizagem da docência”. Desse modo, a formação inicial de professores dependerá, constantemente, da continuidade

dos estudos e do exercício da profissão para que se aprofundem aspectos que surgirem no cotidiano da escola, nas relações com os alunos, advindos de demandas normativas nacionais.

Nessa perspectiva, alguns professores também passariam, de forma mais ou menos intensa, por um período em que *se põem em questão*, quando a rotina da profissão impõe-se no cotidiano, e o professor pergunta-se se fez a escolha adequada. Mais para o final da carreira, o professor tenderia a um momento de maior *serenidade e distanciamento afetivo*, ou de *conservantismo e lamentações* (ambas as condições dependeriam da forma como o profissional vinha se constituindo ao longo do tempo). E, por fim, a fase de *desinvestimento*, quando a tendência dos professores em final de carreira é não investir mais na profissão. Em alguns casos, dependendo das condições, sob frustração ou desilusão com os resultados do trabalho, o professor poderia desinvestir bem antes do encerramento das atividades profissionais (NÓVOA, 2000).

## **DESAFIOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Ao refletir sobre o movimento existente no Centro, alvo do presente estudo, percebe-se que a proposta de Nóvoa (1999; 2000), que aponta tendências, mas não define etapas fixas, remete ao que se encontra na pesquisa no momento em que os gestores apontam as dificuldades com os professores da escola especial no momento do encerramento das atividades. Segundo uma das gestoras, “muitos professores que atuavam na escola estavam nesse espaço há 15 ou 20 anos e não quiseram se manter no Centro, retornando para suas atividades nas escolas regulares, nas SRMs” (Entrevistada 1). Parece possível afirmar que a reconfiguração dos serviços exigiria novos investimentos no fazer docente. Talvez alguns desses professores já estivessem em uma fase da carreira na qual haveria obstáculos no sentido de apostar em outra forma de pensar a educação especial e inclusiva na rede municipal.

Ao mesmo tempo, o movimento de resistência observado pelos entrevistados no que diz respeito ao momento de cessação das atividades da escola especial também pode ser uma via de adaptação às novas formas de trabalho. O professor passaria por um novo momento em sua vida profissional, em que revê saberes, define dispositivos pedagógicos mais apropriados e retoma sua relação profissional com outros princípios (LANTHEAUME, 2012).

Alarcão (2001, p. 113) faz uma crítica ao que chama de “obsessão atual relacionada ao discurso da necessária mudança”. Segundo a referida autora, por vezes a complexidade deste processo vem com a simplificação das concepções de “adesão à mudança” ou “resistência à mudança”, de modo a “simplificar o que não se entende e/ou se receia, bem como de idealizar o que se deseja ou se elege como meta inatingível”. A autora também trata do que chama de variante que surge associada à mudança, à inovação. Nesse sentido, discutir a mudança em educação implicaria situar a análise no plano funcional e histórico da escola em sua relação com a comunidade local. No município estudado, as mudanças propostas no que se refere à educação especial e ao AEE mostram-se dinâmicas e percebe-se, tanto a adesão às mudanças quanto resistências de diferentes profissionais envolvidos neste contexto, de forma direta ou indireta.

No entanto, Veiga e Viana (2010) destacam que a formação assume um papel que transcende o ensino que se mostra como mera atualização científica ou pedagógica. Portanto, nessa perspectiva, ultrapassaria a concepção do professor como *instrumento de reprodução social* ou como mero reprodutor de saberes incorporados por meio da formação continuada. As modificações que ocorrem, fruto das contribuições e inovações tecnológicas, precisam ser incorporadas ao fazer da escola, na busca criativa de propostas que atendam à realidade local. Este é o desafio posto às escolas regulares da rede municipal, e também ao Centro, a partir do momento em que se adota um mecanismo que inclui os alunos, mas que também envolve profissionais e pessoas com diferentes perspectivas teóricas. A ruptura de paradigmas, nesses casos, é imprescindível, e pressupõe pensar sobre elementos constituintes das novas formas de conceber o trabalho na escola. A perspectiva coletiva do ensino aparece nas falas dos entrevistados da rede municipal:

Hoje se tem um pensamento de que este aluno de inclusão não é do professor, ele é de toda a escola. Toda escola tem que acolher esse diferente, essa família. Isto se tem muito claro. A gente faz formações, o Centro promove formações, por exemplo, tanto para os diretores, para os educadores sociais, para os professores de sala de aula, para os cozinheiros. É todo um estudo para poder atender melhor a este sujeito. (Entrevistada 3).

A necessidade de que toda a escola se mobilize e entenda que o aluno com deficiência é um aluno da instituição e que, portanto, todos precisarão interagir e intervir quando necessário em sua educação, com funções diferenciadas, obviamente, faz parte do processo de constituição de um novo momento das escolas. Trata-se de questionar sobre o papel da escola e sobre a responsabilidade dos profissionais na busca de alternativas para ensinar a todos, independentemente de suas condições físicas ou mentais. A formação é um processo inacabado, não avança no isolamento e no individualismo (VEIGA; VIANA, 2010).

Santos (2002) afirma que, no campo da formação de professores, vários estudos mostram como os conhecimentos práticos dos docentes são constituídos e desenvolvidos, ou seja, procuram identificar como o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão no cotidiano. Nessa direção, para alguns estudiosos, o ensino pode ser compreendido como “um ofício que se apoia em saberes construídos pela experiência acumulada na prática social e coletiva dos professores” (SANTOS, 2002, p. 98). Assim, na rede investigada, conforme estratégias previstas na proposta pedagógica (CACHOEIRINHA, 2013), a aprendizagem docente constitui-se no cotidiano, ao refletir sobre os desafios diários, ao buscar alternativas para novas situações, ao adquirir conhecimentos que auxiliem na tomada de decisão sobre os encaminhamentos para o ensino dos alunos, com ou sem deficiência.

Há mecanismos, na rede regular de ensino investigada, para dar conta de lembrar os gestores de seu compromisso com a formação continuada. A própria Resolução CME nº 18 de 2012, no texto da Justificativa, aponta:

Outro fator importante a ser considerado diz respeito à clareza, qualidade e implementação do projeto pedagógico, onde deve estar prevista, entre outras, a formação continuada do profissional que atue no CAEE, formação esta, capaz de instrumentalizá-lo de modo a que se garanta um atendimento pautado na competência técnica, no respeito, na alteridade e no comprometimento com a formação do sujeito (aluno) enquanto pessoa humana. (CACHOEIRINHA, 2012).

Na rede municipal estudada, sempre foi a mantenedora quem esteve no lugar de proponente dos espaços de formação na área da educação especial. Como parte do setor pedagógico, a assessoria de educação especial da Secretaria de Educação assumia o papel de mentora das propostas de formação continuada para os professores. Por muito tempo, o foco das formações continuadas eram os professores das classes e escolas especiais. Quando se intensificam as ações de inclusão na rede surge a necessidade de preparar o professor, em sala de aula, para atuar com os alunos com deficiência. A mantenedora, então, sempre assumiu a organização dos espaços de formação, garantidos, inclusive, na II Constituinte Escolar (CACHOEIRINHA, 2010, Resoluções 53, 54 e 55). Parece acertado supor que a formação continuada reconfigura-se com a criação do Centro, que assume esta função no que diz respeito à educação especial e inclusiva na rede municipal de ensino.

Em fevereiro de 2013 aconteceu a primeira formação organizada e promovida pelo Centro para todos os professores da rede municipal. Foram abordadas

temáticas como a importância da música, a mudança curricular necessária, a mídia e as pessoas com deficiência e os desafios da escola do século XXI. (Entrevistada 4).

Aliado a isto, têm-se relatos de parcerias com a mantenedora para formações específicas para educadores sociais, por exemplo. Neste sentido, destaca-se que a rede estudada oportuniza formação continuada aos professores, mas também aos diferentes profissionais que atuam com os alunos com deficiência.

Ludke e Boing (2012) tratam da grande complexidade da tarefa que incumbe aos professores vinculados à educação básica que, em síntese, significa: “ensinar tudo a todos” – utopia trazida por Comenius, na Modernidade, mas que, até hoje, remete a reflexões quando se trata de escolher a abordagem e as temáticas que serão trabalhadas com os docentes em formação. Tal perspectiva remete a definir quais saberes seriam importantes de serem trabalhados com os professores para que se sentissem em condições de ensinar a todos os alunos. Tarefa complexa, que pode ser vista de muitos ângulos e sob diferentes perspectivas.

Para Tardif (2005), o fato de a formação continuada ser proposta pelo poder local pode contribuir para que as ofertas sejam cada vez mais significativas para os professores em sua reflexão sobre a prática profissional. Da mesma forma, este autor sinaliza a importância de valorizar as competências profissionais e as práticas inovadoras, mais que ações realizadas segundo receitas ou decretos, pois fortalece a responsabilidade coletiva e favorece a participação dos professores na gestão da educação.



Para um determinado momento histórico, a formação inicial que habilitava os professores a atuarem com alunos com determinadas deficiências fazia sentido, pois o foco era a deficiência em si e as características e condições do aluno para aprender. O estudo realizado identificou três momentos na constituição da história da educação especial na rede pública municipal: um primeiro período de criação das classes e escola especial municipal (1970-1989); em seguida houve investimento nas propostas pedagógicas para as classes e escola especial (1990-2004); e, mais recentemente, percebeu-se uma intensificação das estratégias de educação inclusiva na rede municipal (2005-2011). Esta foi a abordagem durante todo o primeiro período de história da escola especial (1975-1990), baseada em diagnósticos pautados por testagens e exames minuciosos das condições físicas, mentais ou cognitivas dos alunos. Durante toda a década de 1990, e talvez até o ano de 2005, identificado como um marco na rede por alterar definitivamente o perfil do alunado da escola especial, esta abordagem por deficiência começa a ser insuficiente, na medida em que não dá conta de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, indicando a necessidade de reconfiguração do trabalho que era desenvolvido.

As políticas dos anos 2000 mobilizaram os profissionais a buscarem outros conhecimentos para entenderem como lidar com tantas diferenças no contexto da escola especial e, depois de 2011, no Centro.

Algumas pesquisas evidenciam que os professores manifestam dificuldade em ensinar aos alunos com deficiência, inclusive apontam que se sentem incapazes de ajudar (JESUS; 2006a; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2011). Assim, “faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação, de maneira que eles, sendo capazes de compreender as próprias práticas e de refletir sobre elas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino” (JESUS, 2006b, p. 97).

Segundo a gestora da Secretaria Municipal, a aproximação do Centro com as escolas e das escolas com o Centro é fundamental neste momento de transição (Entrevistada 1). Pode-se inferir que a aposta na formação continuada seja grande, pois entende-se que haja necessidade de aprender a lidar com as situações que a convivência na escola regular impõe aos alunos, com ou sem deficiência, aos professores e aos familiares. A gestora do Centro reforça este argumento ao afirmar que:

os pequeninos saem da educação infantil e vão para o ensino fundamental. Há uma quebra no atendimento, uma vez que, na educação infantil, eles tinham toda a questão do lúdico, a questão do brincar, a questão do mais colo, e, no ensino fundamental, existe uma cobrança do ensino formal: sentar um atrás do outro, copiar do quadro etc. (Entrevistada 2).

Gomes e Barbosa (2006) destacam que, para a inclusão efetivar-se na escola regular é necessária uma constante capacitação do professor e dos demais profissionais da escola, com domínio de instrumentos e referenciais teóricos que façam evoluir as práticas pedagógicas, seja por meio de palestras abrangentes, seja por meio de treinamentos específicos. Nesse sentido, mudar a forma de ensinar requer estudo, reflexão, pensar coletivamente em

possibilidades, romper com o tradicional, ousar incluir novas propostas e estratégias de ensino. A questão apontada pela entrevistada acima não diz respeito apenas aos alunos com deficiência, pois os alunos sentem, em geral, dificuldade em acompanhar propostas no ensino fundamental que venham carregadas de princípios de um modelo tradicional de ensino.

Em relação à proposta do Centro, questiona-se a gestora quanto ao tipo de atendimento oferecido, uma vez que o Centro, assim como era característico da escola especial, segue com atendimento direto aos alunos e ocupa-se, em modo reduzido, de ações mais sistemáticas, como a assessoria e a formação. A gestora afirma que:

acho que a tendência, por enquanto, é permanecermos assim. Mas a gente tem muito forte que aqui tem que ser um centro de formação e de pesquisa. Mas percebemos que a demanda hoje é o atendimento e também o suporte para estes profissionais que atendem (Entrevistada 2).

O viés do atendimento direto ao aluno com deficiência está dado em termos de legislação, uma vez que o repasse da dupla matrícula prevê este AEE (BRASIL, 2011). A legislação municipal também aponta que o Centro é uma das formas de AEE oferecidas pela rede, além das SRMs, localizadas nas escolas regulares. Quando a entrevistada sinaliza a percepção de que a demanda é pelo atendimento e suporte aos professores das escolas regulares, põe em evidência a necessidade de que os profissionais do Centro aproximem-se das escolas regulares, investindo em formação, além do atendimento realizado diretamente aos alunos com deficiência na sala de aula. A gestora afirma também, com relação ao AEE: “Eu sou a especialista, eu tenho a formação, eu tenho os títulos que me capacitam para atender esse aluno. No entanto, eu vou me recolher e vou só te orientar a atender?” (Entrevistada 2).

A entrevistada afirma que o papel dos profissionais do Centro, em função de sua formação na área da educação especial, também passaria pelo atendimento direto ao aluno com deficiência, reforçando a necessidade de atendimento, e não apenas de assessoria ou de formação dos profissionais. Entende-se, portanto, conforme a entrevistada, que o papel dos profissionais do Centro é continuar com o atendimento educacional especializado, além de dedicar-se à formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, intervindo nas salas de aula em parceria com o professor das classes comuns, sempre que possível.

## CONCLUSÕES

Toda pesquisa revela um momento, um olhar, reflexões possíveis acerca da temática analisada. Desta forma, pretende-se deixar algumas contribuições a fim de desencadear novos estudos sobre a temática em questão.

Nesse estudo, destaca-se o papel do Centro na formação de professores e dos profissionais que atuam no suporte aos alunos com deficiência nas escolas regulares. A proposta pedagógica do Centro mantém o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, de forma complementar ou suplementar, sendo central no trabalho desenvolvido por esse espaço. A formação de professores surge como uma necessidade a partir do

momento em que os alunos com deficiência encontram-se matriculados nas escolas regulares, portanto, primeiramente como responsabilidade da escola regular, posteriormente com vínculo no AEE, nas SRMs ou no Centro. Há necessidade de suporte, de apoio, de intervenção direta nas classes comuns no que se refere aos processos de ensino e de aprendizagem, e a formação docente é entendida como uma parte significativa desse processo.

Um princípio destacado na *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008) é a “formação de professores para o AEE”, e também desses e dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Muitos professores que hoje atuam nas SRMs são concursados com a habilitação específica em deficiência mental e, por anos, atuaram na escola especial do município. Portanto, a proposta de educação inclusiva, considerando todo o debate coletivo e a transformação indicada para os espaços, ainda é muito discutida e questionada nessa rede.

Nesse contexto, destaca-se que a Secretaria de Educação manteve, por muitos anos, uma formação constante para os educadores da escola especial e das SRMs. As entrevistadas relatam que as formações não observavam uma sistemática definida em termos de temáticas a serem abordadas, mas as formações atendiam às demandas pontuais, de acordo com a percepção de necessidades emergentes. Ao longo do tempo, outros profissionais, envolvidos no atendimento aos alunos com deficiência, como os educadores sociais e os nutricionistas, também foram convidados para formações específicas, com temáticas que envolviam o autismo, os métodos de ensino e assuntos ligados ao desenvolvimento curricular. Observa-se que, com a criação do Centro, este assume o papel de proponente, ainda em parceria com a Secretaria de Educação, das formações para professores, ampliando-se o grupo de professores participantes, pois passa a atender também os professores que atuam nas escolas regulares, em classes comuns, além daqueles que atuam no AEE.

A necessidade de investir na formação de professores é recorrente na fala dos entrevistados, evidenciando o quanto se acredita que o ensino e as intervenções com o alunado da educação especial precisam ser repensados. O desafio de definir temáticas, formas de abordagem e estratégias utilizadas para que a formação aconteça de forma consistente também fez parte da discussão neste estudo. Além disso, considerar o momento de vida profissional e a cultura local no desenvolvimento da profissão é fundamental para que a prática do formador seja ressignificada, alinhando-se com as possibilidades manifestadas pela comunidade docente.

Nesse sentido, pensa-se que este estudo ampliou e produziu conhecimentos em uma perspectiva de entendimento que considera o ciclo de políticas, seus diferentes atores, as releituras nos contextos locais das políticas nacionais e a participação ativa dos envolvidos em todo o processo. Acredita-se que a realização de estudos desta natureza possa contribuir para subsidiar a formulação de políticas públicas, bem como contribuir para a qualificação de propostas de formação de professores que favoreçam a inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 2000.

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BALL, S. J. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan.-abr. 2009. (Entrevista concedida a Jéferson Mainardes e Maria Inês Marcondes).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 16 nov. 2013.

CACHOEIRINHA (RS). **II Constituinte escolar**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

CACHOEIRINHA (RS). Conselho Municipal de Educação de Cachoeirinha (CME). **Resolução CME nº 18**, de 26 de novembro de 2012. Estabelece normas para o credenciamento e autorização para funcionamento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Cachoeirinha: Conselho Municipal de Educação, 2012.

CACHOEIRINHA (RS). **Proposta pedagógica do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha**. Cachoeirinha: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006.

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

JESUS, D. M. de. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006b.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, mai.-ago. 2012.

LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, I. P.; AVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 146, n. 42, p. 428-451, mai.-ago. 2012.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

TARDIF, M. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Orgs.). **A escola mudou**: que mude a formação de professores! Campinas: Papyrus, 2010.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A. de; MONTEIRO, A. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão de criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set.-dez., 2010.

Submissão 31/08/2014

Aceito 22/10/2014