

A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE: UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

LADE, Marcela Lazzarini de – UFJF

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

1 Introdução

Buscar uma educação de qualidade, uma escola para *todos*, tem sido um dos grandes desafios encontrados por todos aqueles que trabalham com a formação dos profissionais da educação. Novas perspectivas começam a ser discutidas para que possamos construir uma escola de qualidade comprometida com a cidadania.

Sabe-se que o contexto histórico-cultural contribui para a construção e desconstrução de uma sociedade. Estamos vivendo na era da globalização, onde as informações e o conhecimento chegam até nós de maneira galopante. Nesta época, a mídia adquire um poder esmagador e sua influência é multifacetada, podendo ser usada para o bem ou para o mal (Alarcão, 2003). A escola, hoje, já não é mais a detentora do saber, as informações e conhecimentos chegam de todos os lados e esta precisa, então, rever o seu papel nesta nova sociedade.

Hoje nosso país inserido num mundo globalizado, juntamente com o ideário neoliberal adotado pelo nosso governo, principalmente na década de 90, vem refletindo em suas legislações e seus projetos relacionados a todos os segmentos da sociedade, aqui especialmente na área educacional, a subordinação ao capital, tornando a sociedade cada vez mais desigual e excludente e o que podemos verificar é que a escola que deveria ser o local onde todos tivessem a possibilidade de ter acesso ao saber com equidade, está sendo o reflexo desta sociedade injusta e excludente.

A luta pelo fim da exclusão atinge aspectos sociais muito mais amplos, que vão além dos limites da escola. Apesar do poder redentor muitas vezes atribuído à escolarização, sabemos que esta, sozinha, não dá conta de superar todas as desigualdades, no entanto o que a escola nunca deve fazer é tornar-se causa de uma desigualdade maior, dando tratamento diferente ou reforçado à hierarquia entre os sujeitos diferentes.

Cada vez mais a escola necessita ressignificar sua prática de acordo com as profundas mudanças pelas quais vem passando desde a democratização do ensino, daí a importância da formação de professores no mundo atual.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos compreender o processo de formação continuada para a diversidade, tendo como *locus* a Câmara Temática Educação Especial da Gerência de Educação Básica. Lançamos mão de acontecimentos involuntários, muitas das vezes insignificantes, mas reveladores (GINZBURG, 1989) que nos ajudaram a encontrar o que estava oculto nas dobras das relações discursivas inscritas e instituídas na cultura. Relações discursivas constituídas por gestos, olhares, silêncios, movimentos... desconsiderados pelos paradigmas clássicos de investigação.

2 Contextualizando a Formação Continuada

Sabe-se que o final da década de 90 foi marcado por grandes discussões com relação à formação de professores. Vinha se pensando na reformulação dos Cursos Normais de nível médio e das Licenciaturas e de redirecionamento dos cursos de Pedagogia para que se tentasse melhorar o desempenho dos alunos, pois se justificava o fracasso escolar destes, culpando a má formação do professor.

O Art. 62. da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/96 (1996, p. 15) nos traz o seguinte texto:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Desde então vemos o governo incentivando a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISE), retirando das Universidades a responsabilidade desta. É muito evidente o conflito de posições ideológicas nas diferentes propostas: concepções de homem, de sociedade e de educação, que são a base para uma formação que se pretenda mais humana, igualitária e justa. Outra questão é a ampliação dos programas de formação em nível superior que se destinam àqueles que já atuam nos sistemas de ensino e com relação a esta, Pimenta (2002, p. 46) nos chama a atenção em seu texto, dizendo que

a questão se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nela

presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na *certificação* do que na *qualidade* da formação.

O que se pode perceber é que a descaracterização profissional do docente produzida ao longo da história vem reduzindo, através de estratégias, o conhecimento e a ação pedagógica do professor. Concordamos com Scheibe (2003) que diz que, somando-se as precárias condições do trabalho e perda crescente do poder aquisitivo do salário, podemos imaginar o que irá acontecer em um prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a tão almejada qualidade na educação.

Continuamos corroborando com esta autora que diz que a certificação dos professores, através de um exame não obrigatório aos professores em exercício e com a possibilidade de uma bolsa para quem for aprovado no mesmo, poderá gerar um clima de individualização de responsabilidades sobre cada professor, acirrando a competitividade nas escolas (Scheibe, 2003) e logo, se pensamos e queremos uma outra sociedade, esta é uma medida que vai totalmente contra os valores que queremos construir com nossos alunos e colegas professores, buscamos uma união e não uma separação discriminatória que esta certificação poderá trazer.

Em todas estas discussões, observamos que muito pouco se fala na formação de professores para o trato com a diversidade humana. As pessoas com deficiência continuam à margem destas discussões, ainda sendo consideradas como um grupo específico ao qual se deve dar uma atenção especializada, não fazendo parte desta discussão mais geral. O fosso criado entre a educação regular e a especial continua existindo, mesmo diante de todas as discussões de um novo paradigma, dificultando assim a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde realmente todos possam se beneficiar, construindo uma sociedade com valores democráticos e mais humanas.

André *et al* (1999), em seu trabalho sobre o Estado da Arte na Formação de Professores no Brasil, demonstra a raridade de trabalhos que discutem e investigam o papel da escola no atendimento às diferenças e à diversidade cultural. Daí acreditarmos na importância do nosso trabalho no âmbito da formação de professores.

É relevante ressaltar ainda que muito se fala a respeito da formação continuada dos profissionais em exercício do magistério, porém muito pouco se faz na realidade se pensarmos o quão deficiente é a nossa formação inicial e sabendo da importância de estarmos em constante reflexão e crítica para que possamos, realmente, atender a *todos* os educandos com qualidade, em respeito à diversidade humana.

Alguns autores como Pimenta (2002), Charlot (2002), Libâneo (2002), dentre outros, nos trazem uma crítica sobre o conceito do *professor reflexivo*, que foi apropriado de uma maneira muito aligeirada e superficial nos meios educacionais, trazendo algumas contradições com relação a este termo.

Todos sabemos que os professores são peças fundamentais na transformação da escola. São eles que estão em contato direto com o aluno, que organizam, planejam, orientam, avaliam e desenvolvem atividades no cotidiano da sala de aula, mas temos que entender também que cada professor é um ser histórico-cultural e encontram-se em um momento determinado na vida. Cada um traz sua história de vida, sua bagagem pessoal que devem ser levadas em conta sempre que os órgãos formadores promovem os processos de formação continuada. Segundo Monteiro e Giovanni (2000, p. 134), “isso significa que, em todas as ações de formação continuada, os participantes não estarão igualmente motivados para a vivência do processo”.

Fizemos opção nesta pesquisa, pelo uso do termo formação continuada que, de acordo com Marin (1995), são as ações que tem como objetivo a aquisição de conhecimento por meios formais e informais de forma consciente e contínua almejando a mudança na práxis, tendo ainda como contribuição o pensamento de Chantraine-Demilly (1997), que este tipo de formação guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança.

Acreditamos, então, em uma formação continuada que busca um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua.

Sabemos que para que estas mudanças ocorram, precisamos de uma política educacional que dê o suporte necessário, caminhando junto com o reconhecimento da diversidade, através de uma prática reflexiva não só dos professores, bem como de toda a sociedade.

3 Dialogando com a diversidade

Visando ao paradigma da inclusão que na Atualidade¹ vem substituir o paradigma da exclusão, que durante tantos anos sustentou a nossa sociedade e, conseqüentemente, a nossa escola, acreditamos que é principalmente através da formação de professores que poderemos ajudar a construir uma escola e uma sociedade para *todos*. Precisamos encontrar brechas, romper com os discursos até então dominantes para que possamos, realmente, nos encontrar com o diferente numa prática viva de respeito à diversidade humana.

Segundo Velho *apud* Dayrell (2001, p. 143), quando se fala em diversidade cultural, é preciso levar em conta uma heterogeneidade ampla, “fruto da coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc”.

Aí, percebemos que, se ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças, poderemos entendê-las de duas formas como nos diz Gomes (1999, n.p.):

1) as diferenças podem ser empiricamente observáveis. 2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo.

Lidar com a diversidade, não significa apenas elencar as diferenças físicas, culturais, religiosas etc. entre as pessoas, mas pressupõe o trato com a nossa diferença, com a nossa semelhança, com uma forma ou outra de lidar com as desigualdades construídas historicamente.

Concordamos com Gomes (1999, n.p.) que diz que quando se fala em diversidade

falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças. Isto nos leva a pensar que ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos partindo sempre de uma comparação [...] Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural.

É na Modernidade que vamos encontrar o surgimento do sujeito padrão. Segundo Najmanovich (2001, p. 79), deste somente se espera que seja objetivo, que

¹ O que é denominado de “pós-Modernidade” por alguns autores será tratado, aqui, por “Atualidade” que, segundo C. Marques e L. Marques (2003, p. 229), representa um momento de transição entre a Modernidade e a pós-Modernidade, um momento de mudanças, “uma forte crise de concepções, decorrente, com certeza, da coexistência de velhos e novos valores”, construídos e vividos por nossa sociedade.

cumpra regras, enfim, que não trate de ser subjetivo. “Tamanha proeza será alcançada mediante uma educação uniforme, em relação direta com o surgimento de um ‘sujeito arquetípico’: o normal”.

C. Marques (2001, p. 32 e 38), dialogando com vários autores, nos diz que, a Modernidade

como sociedade disciplinar ou normalizadora, pode ser caracterizada como um ambiente repleto de confinamentos, cada qual com suas leis e sanções disciplinadoras próprias. A instituição da norma constitui, assim, um eficiente mecanismo de manutenção da ideologia dominante [...] Ao assumir o normal como ideal de homem, era preciso criar o anormal para que a contradição fosse estabelecida [...] torna-se possível afirmar que a anormalidade constituía uma necessidade do pensamento Moderno, sem a qual não seria possível instituir a noção de normal.

Pode-se dizer que a Modernidade não foi capaz de acomodar igualdade e diferença. Ao discutir os conceitos de normalidade/anormalidade, identidade e diferença, Silva (2000, p. 50) afirma que a “diferença pode ser construída negativamente por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como ‘outros’ ou forasteiros” mas, por outro lado, ela pode também ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora.

É sobre a segunda possibilidade – a de celebração da diferença – que se constrói um novo paradigma em expansão na Atualidade: o de uma sociedade inclusiva.

Perceber a diversidade como uma gama imensa de diferenças raciais, de gênero, culturais, físicas, mentais, religiosas entre os seres humanos nos desafia a pensar em múltiplas possibilidades de construção de um projeto de mundo em que as nossas diferenças estabeleçam um diálogo solidário entre os sujeitos. E neste sentido, o desafio que a diversidade impõe ultrapassar o mero reconhecimento da semelhança entre todos os seres humanos, instiga a criação de espaços cidadãos onde todos possam fazer dialogar a sua especificidade.

A escola é um dos foros onde a diversidade cultural sempre foi negada e assim como para a sociedade o desafio também está posto. Dar atenção pública à diversidade e fazer a importante equação entre diversidade, direitos humanos e cidadania, este é o grande desafio de todos os atores sociais, aqui especificamente dos professores dos diretores, dos especialistas, enfim, de todos os atores escolares.

Pensar a diversidade na escola e na sociedade significa perceber os paradoxos que se colocam, quotidianamente, no tratamento desigual oferecido aos diversos sujeitos que estão no espaço social e nos desafia a construir redes em que todos tenham igualdade de direitos de fato. A educação escolar está sendo chamada a superar uma visão psicologizante que veio com a Modernidade e que acabou delineando perfis idealizados de alunos, padronizando-os.

Concordamos com Gomes (1999, n.p.) quando diz que “o estabelecimento de padrões culturais, cognitivos e sociais acaba contribuindo muito mais com a produção da exclusão do que com a garantia de uma educação escolar democrática”. Dayrell (2001, p. 140) corrobora com esta reflexão dizendo que

os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos.

O grande desafio da educação que se pretende inclusiva, para *todos*, não é atribuir uma identidade única aos seus educandos, sujeitos definidos pelos conceitos que regem a nossa sociedade do que é normal, habitual etc., porém proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes nestes sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade.

Mas, mudanças na estrutura das escolas deverão acontecer, para que possamos realmente construir novas formas de educar. Temos a consciência de que a escola não é a redentora de todos os males, mas sabemos também o quanto ela é importante para a reconstrução da sociedade que tanto sonhamos. Se acreditamos que a educação é um processo em construção, temos que começar a refletir e reconstruir caminhos que nos levem ao atendimento desta diversidade, respeitando e valorizando todos os saberes presentes em nossa escola.

4 Indícios... Sinais... refletindo sobre o processo de formação continuada da GEB

Buscando conhecer um pouco mais sobre a formação continuada dos profissionais da Gerência de Educação Básica (GEB), recorremos a Fernandes (2000) que, em sua dissertação, fez uma retrospectiva sobre esta formação. Segundo esta autora, a idéia de um centro de formação de professores sempre esteve presente ao

longo da existência da ainda Secretaria Municipal de Educação² desde a sua criação na década de 60.

No ano de 1999 foi criado o *Centro de Formação do Professor*,

com o objetivo de promover a formação continuada dos docentes, as trocas de experiências entre eles e possibilitar a criação de grupos de estudos, a realização de atividades artístico-culturais, facilitar o acesso às redes nacionais e internacionais de comunicação, incentivar a leitura, a escrita e a construção de novos conhecimentos visando à qualidade do ensinar e do aprender nas escolas da Rede Municipal de Ensino (FERNANDES, 2000, p. 4).

Antes da criação deste Centro, a formação dos profissionais da Gerência de Educação Básica, era realizada pelos diversos setores desta Gerência, com cursos isolados, sem um referencial básico, que desse suporte a esta formação.

O Serviço de Educação Especial (SEE) da GEB foi criado em 1993, diante da necessidade de atendimento aos alunos com deficiência que vinham sendo integrados gradativamente nas escolas municipais. Na data da implementação deste Serviço, havia 63 alunos com deficiência inseridos no ensino regular. Até o ano de 2004, encontravam-se matriculados em 83 escolas da rede municipal de ensino, 819 alunos com deficiência.

Em primeiro lugar, foi necessário garantir o acesso de alunos com deficiência no ensino regular, fazendo-se respeitar o direito de todos os cidadãos, garantido na Constituição Federal de 1988. Foi inserido em turmas regulares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos um crescente número de alunos e alunas; sabemos que é ainda um número muito pequeno, mas que já nos mostra um avanço.

Em um segundo momento, tentando dar suporte ao trabalho das escolas, foram adquiridos materiais pedagógicos e equipamentos próprios para algumas deficiências que necessitavam de recursos específicos, como, por exemplo, a paralisia cerebral.

A grande preocupação que sempre esteve presente foi com relação aos professores, que se diziam despreparados para trabalhar com alunos deficientes, alegando que não haviam sido formados para prestar tal atendimento.

Sentindo-se sozinhos na execução de suas tarefas e frustrados por não conseguirem desempenhá-las a contento, professores participaram de cursos, porém sem aprofundar nas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem, apenas

² A Secretaria Municipal de Educação passou a ser denominada Gerência de Educação Básica após a Reforma Administrativa da Prefeitura Municipal em 2001.

esperando uma receita ou uma *poção mágica* que resolvesse os problemas de seus alunos, aproveitando um pouco das *técnicas* que ouviram, repetindo com estes as dinâmicas de grupo das quais participaram. Embora possamos perceber todo o esforço e empenho destes em acertar, o que observava no cotidiano eram atuações incipientes, fragmentadas e uma prática que não se renovava.

Fomos percebendo com o tempo que, mesmo tentando fortalecer a escola em busca de uma prática inclusiva, havia o isolamento do Serviço de Educação Especial, que caminhava sozinho. Os outros setores da GEB não se envolviam nas discussões referentes à educação inclusiva como sendo parte de todo o processo para uma educação de qualidade. Outras ações de formação continuada eram implementadas de forma isolada, sem uma discussão geral. E como falar em educação inclusiva se dentro da própria GEB esta inclusão não acontecia?

Por acreditarmos que uma educação de qualidade só se faz com a participação de todos, no ano de 2002, embora o SEE tenha continuado isolado em seu projeto de formação continuada, começamos a participar de um projeto que vinha sendo desenvolvido desde o ano de 2001, cuja proposta era discutir questões relacionadas ao ensino e aprendizagem nas escolas da Rede Municipal. Este projeto denominado *Travessia* era coordenado pelo Centro de Formação do Professor da GEB e outros membros desta Gerência. As escolas foram divididas em regionais, já seguindo a regionalização proposta pela Reforma Administrativa da Prefeitura, onde cada qual tinha o seu grupo responsável³. As reuniões aconteciam mensalmente, cada vez em uma escola da Regional. Os temas desenvolvidos eram solicitados pelas escolas e eram trabalhados em todas as Regionais, depois de um planejamento realizado pela equipe responsável pelo Projeto. Essas reuniões eram muito ricas, pois havia profissionais de quase todos os setores da GEB e, com a participação de todos, tínhamos a oportunidade de debater sobre várias questões.

Em dezembro do ano de 2002, em uma avaliação final com os membros que participavam de todos os processos de formação continuada da GEB, percebemos que os resultados não estavam sendo os esperados. Havia um esvaziamento durante o ano, pouca participação e mesmo nenhuma de algumas escolas; os professores que tomavam parte em um grupo normalmente eram os que participavam de todos e começamos a nos

³ O grupo era formado por profissionais do Departamento de Políticas Pedagógicas e Formação, Departamento de Ensino Fundamental, Departamento de Educação Infantil e uma única representante do Departamento de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

questionar e buscar caminhos que pudessem atingir, de uma melhor maneira, todos os profissionais e escolas da Rede Municipal. Diante de todos estes questionamentos uma nova proposta de formação continuada foi traçada pelo Departamento de Políticas Pedagógicas e Formação (DPPF).

Esta nova proposta foi formulada em torno de dois eixos básicos: o primeiro voltado para as questões pertinentes ao contexto sócio-histórico no qual se insere a Educação; o segundo constituiu na organização de Câmaras Temáticas para abordar questões relacionadas ao cotidiano escolar: Reestruturação Curricular; Indisciplina / Violência; Organização do Tempo e do Espaço Escolar; Discriminação e Preconceito; Educação Especial.

Cada Câmara Temática teve um coordenador definido pelo Colegiado da GEB, que, junto com sua equipe, tinha como objetivo convidar todos os professores interessados na temática para a formação de um grupo de reflexão teórico-prático, estimulando a produção de textos e pesquisas. Os encontros foram propostos por região, para acontecerem mensalmente, uma vez em cada regional, nos horários da manhã, tarde e noite, de acordo com a solicitação encaminhada no levantamento de interesses.

Durante a apresentação do projeto nas escolas, percebemos uma aceitação muito grande por parte dos profissionais com os quais conversava. No primeiro levantamento, realizado através de um questionário encaminhado para todas as escolas, contamos com 1744 respostas, num universo de aproximadamente 3500 profissionais, distribuídos entre professores, especialistas em Educação e operacionais, demonstrando o interesse de participação em pelo menos uma das Câmaras Temáticas.

Para efetivação desta pesquisa, acompanhamos durante o ano de 2003 a ***Câmara Temática: Educação Especial***, que foi a que teve o segundo maior número de pessoas interessadas: 238 profissionais.

Estudar as ações de formação continuada para a diversidade realizada com os professores e professoras da Rede Municipal de Ensino que enfocam as questões relativas aos alunos com deficiência, compreendendo o caminho percorrido e apresentando direções que possibilitem romper com a formação ideológica excludente presente em nossa sociedade, foi o nosso principal objetivo.

Por acreditarmos na pesquisa que leve em conta o sujeito e tudo que o envolve, optamos pela pesquisa qualitativa e é nessa perspectiva que nos aliamos ao referencial histórico-cultural para nos ajudar na construção da nossa proposta.

Para efetivação desta proposta utilizamos como metodologia a Análise Microgenética que trata, segundo Góes (2000, p. 9),

de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição.

Ainda segundo esta autora (2000), essa análise é “micro” por referir-se às minúcias indiciais e “genética”, bem como “sócio-genética” por ser histórica e observar o movimento durante o processo, relacionando os eventos com outros planos de culturas e práticas sociais.

Os indícios foram buscados, tendo como referência o Paradigma Indiciário formulado por Ginzburg (1989), nos auxiliando no processo de decifração e compreensão dos fatos através de detalhes, valiosas pistas e indícios, buscando observar seus significados, não nos detendo apenas nos aspectos gerais.

A Câmara Temática Educação Especial foi escolhida para ser o *locus* de nossas observações, uma vez que a mesma enfoca a questão da formação de professores para lidar com a deficiência na sala de aula regular, sendo a deficiência dentre as diferenças a categoria mais marcada pelo processo de homogeneização da aprendizagem que a escola faz.

A escolha do grupo que acompanhamos se deu a partir da Regional que possuía o maior número de alunos com deficiência inseridos nas escolas regulares, a Regional Norte, porém diante do fato da diminuição de número de profissionais na realização desta Câmara, a coordenação resolveu desfazer a proposta original da regionalização, juntando todos os grupos, centralizando o funcionamento da Câmara nos turnos da manhã, tarde e noite no espaço do Centro de Formação do Professor. Logo, dos seis grupos previstos, somente três aconteceram. Fizemos, assim, a opção de continuar acompanhado a Câmara no turno da manhã, tendo ocorrido seis encontros desse grupo específico e dois com os participantes de todas as Câmaras.

Utilizamos, como instrumentos metodológicos, observações e uma entrevista coletiva. As observações se realizaram no período de abril a dezembro de 2003, acontecendo assim no período de oito meses. Os encontros foram realizados mensalmente, donde fizemos videogravações, e posterior transcrição destas, que nos

auxiliaram junto com as anotações feitas no campo no desvelamento dos indícios e compreensão do processo ocorrido durante este período.

Consideramos a observação um instrumento muito importante, pois é através desta que podemos perceber diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos, surgindo aí um encontro de múltiplas vozes. Segundo este autor, toda enunciação “... é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas” (BAKHTIN, 2002, p. 15). Para ele, a enunciação é a base da língua, sendo de natureza social e, portanto, ideológica, por não existir fora de um contexto social, já que cada locutor tem o seu horizonte social.

Percebemos a entrevista também de suma importância, pois esta é uma produção de linguagem. Ela pode ser individual ou coletiva, na qual pesquisador/pesquisadora e pesquisado(s)/pesquisada(s) se encontram em uma situação de interação verbal, tendo como objetivo a mútua compreensão.

Optamos pela entrevista coletiva, por acreditar que:

Durante as entrevistas coletivas, o diálogo, a narrativa da experiência e a exposição de idéias divergentes ocorrem com intensidade muito maior, na medida em que professores podem falar e também escutar uns aos outros. Além disso, como não só o pesquisador detém autoridade para fazer perguntas ou comentários sobre a fala dos entrevistados, a influência do poder e da posição hierárquica parecem diminuir (KRAMER, 2003, p. 64).

A escolha dos sujeitos para participarem da entrevista se deu a partir das professoras que se associaram à da Câmara Temática Educação Especial durante todo o ano de 2003.

As análises mostraram que o processo de formação continuada de professores da Rede Municipal ainda está centrado nos pressupostos da Modernidade, em uma racionalidade cognitiva, uma perspectiva clássica, como nos diz Candau (1996). A lógica deste processo é o saber científico tendo, ainda, como foco, o sujeito padrão da Modernidade.

Há ainda, uma fragmentação de conhecimentos nas Câmaras Temáticas. Um dos indícios é a própria divisão das mesmas, quando cada uma delas discute um tema específico, sendo estes já explicitados: Reorganização Curricular; Indisciplina/Violência; Organização dos tempos e dos espaços escolares; Discriminação/Preconceito; Educação Especial; Avaliação Escolar. O foco deste processo continua no conhecimento científico sobre o processo educacional e este,

fragmentado, como se pudéssemos dividir o mesmo em partes. A interação entre estes saberes específicos destes profissionais auxiliaria, na verdade, não só a eles como a todo o processo de formação da rede.

Com o argumento da experiência anterior e análise dos interesses dos professores traduzidos nos documentos vindos das escolas, os temas que deveriam estar em interação são separados e assim é possibilitado aos professores da rede apenas um tema isolado, como também os profissionais que coordenam cada Câmara Temática podem legitimar o saber específico que têm.

A preocupação com o saber legitimado também é explicitada através do lugar de poder que ocupam aqueles e aquelas que coordenam o processo de formação.

Este lugar ainda é referendado pela figura do que vem de fora, da professora renomada, titulada, que vem fazer a palestra de abertura, como fica demonstrado nas falas de algumas professoras: “Você já viu o currículo dela? Quantos pós-doutorados ela tem!”, “Ela trabalha nos EUA, deve ser muito boa mesmo!”

Estes indícios nos mostram como o processo de formação ainda está pautado nas características das pedagogias tradicionais que privilegiam a transmissão cultural que se dá “do mais sábio ao menos sábio, do mais experiente ao menos experiente, do mais competente ao menos competente” (DAVIS, SILVA, ESPÓSITO, 1989, p. 53).

Percebemos que há uma tentativa de respeitar os saberes dos professores, porém, na maioria das vezes, suas vozes foram silenciadas, deixando estes à margem do processo. Dentre outros motivos, este indicio nos pareceu fundamental, pois quando os seus saberes e suas vivências não foram respeitados, os professores não se sentiram partes do processo. Observamos que, quando isto aconteceu, houve uma descontinuidade, fazendo com que os professores abandonassem o percurso.

Se pensarmos numa proposta de formação continuada e analisarmos o que aconteceu durante o processo observado, percebemos características dos conceitos de *treinamento* e *aperfeiçoamento*, quando analisamos o número de horas – neste caso 32 horas – com conteúdos pré-estabelecidos e coordenados por profissionais que detinham maior conhecimento em cada área.

O processo, da forma como descrevemos acima, acabou se tornando um curso com atividades pontuais e isoladas, não demonstrando assim uma continuidade necessária para que, na interação com a sua prática pedagógica, os professores pudessem refletir e assim fazer a tão esperada ação-reflexão-ação.

Nas múltiplas vozes ouvidas, ficou sinalizado que o foco do processo de formação ainda está centrado na discussão da diferença imposta pela deficiência e não na diversidade humana, bem como ficou desvelado que os profissionais que participaram do mesmo ainda permanecem numa formação ideológica excludente, não acreditando assim numa educação social que promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando os seus tempos e trabalhando com as suas possibilidades.

Como mudar as concepções constituídas socialmente? Com mudar a nossa escola, para que esta perceba todo este contexto social, do qual muitas vezes é uma mera reprodutora?

Acreditamos, como L. Marques (2001, p. 133), que “ressignificar as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e sua inter-relação constitui um passo decisivo na direção da construção de uma escola que atenda à diversidade e de uma formação de professores pautada nos preceitos da inclusão.”

Garantir esta escola é o grande desafio hoje para todos os profissionais que estão envolvidos no processo de formação continuada de professores para a diversidade.

5 Considerações finais

Ficou desvelada a preocupação da GEB com o processo de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino e, a partir de nossas análises vislumbramos pistas que podem contribuir com o aprimoramento de tal processo.

Os discursos dos professores endossaram a nossa compreensão de que, enquanto não houver uma interação nos processos de formação continuada das vozes dos professores com suas práticas pedagógicas e o envolvimento de todo o contexto escolar, não conseguiremos obter os resultados esperados, quer seja, mudanças estruturais no interior da escola, com conseqüente melhora na qualidade do ensino e atendimento à diversidade humana.

Consideramos o *locus* da formação muito importante no processo de formação de professores, pois, se todos os acontecimentos, problemas e decisões tiverem a possibilidade de ser discutidos e resolvidos em grupo, haverá um fortalecimento de todo o pessoal docente, favorecendo a democracia tão premente nas escolas. Todos devem ter a oportunidade de se colocar, todas as vozes devem ser ouvidas, o diálogo deve acontecer e as responsabilidades devem também ser divididas.

O papel de protagonista no processo deve ser dado a toda a comunidade escolar, no planejamento e na realização das atividades de formação, evitando ações estereotipadas, elaboradas externamente, onde as relações assimétricas em relação ao saber provocam as relações saber que vivenciamos em nossa sociedade.

Devemos promover, no processo de formação, relações simétricas de poder, onde todos os saberes sejam reconhecidos e valorizados, pois assim estaremos possibilitando o diálogo, as trocas, a mediação na construção dos saberes. Saberes socialmente construídos na relação com os outros, envolvendo não só os atores escolares, bem como toda a comunidade que circunda a escola.

Dentro de um processo baseado na interação dos saberes coletivos, num ambiente de união e fortalecimento, não haverá lugar para saberes fragmentados. O olhar dos atores escolares envolvidos neste processo será para um todo que leve em conta o sujeito integral nas suas relações com a escola e a comunidade.

Podemos afirmar que a formação continuada deve ser considerada como um dos elementos do projeto pedagógico da escola num processo de permanente reflexão e, portanto de transformação contínua do cotidiano da escola e da comunidade onde a mesma está inserida, possibilitando o atendimento à diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte na formação de professores no Brasil. Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação. Políticas e tendências. São Paulo: **Cadernos Cedes**, n. 20. V. 68 / especial, dez. 99. p. 301 – 309.

BAKHTIN, Mikhail M. (Volochínov, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Annablume Editora, 2002.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 03 jun. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. (orgs.). **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 139-58.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89 – 108.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice S. e; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, n. 71, nov. 1989.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

FERNANDES, Angelane Serrate. **Formação Continuada de professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, abr. 2000, vol. XX, n. 50, p. 9-25. Disponível em: < <http://www.scielo.br/> > . ISSN0101-3262. Acesso em 18 de jul. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferenças na escola**. 07 set. 1999 Disponível em: <<http://www.mulheresnegras.org/nilma.html>>. Acesso em 20 de ago. de 2003.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In.: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 57-76.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53 a 79.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes** 36: Educação Continuada. Campinas, São Paulo: **Cadernos Cedes**, 1 ed. 1995. p. 13 a 20.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. Rio de Janeiro: 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – UFRJ.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, Verbena M. S. de S.; SOUZA, Luciana Fleuri E. C. P. (orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-39.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2001.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. In: MARIN, Alda Junqueira (org.) **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 129–143 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHEIBE, Leda. **Políticas para a formação dos profissionais da Educação neste início de século: Análise e perspectivas**. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/seledacheibe.doc>>. Acesso em 02 de novembro de 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.