

**Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado**

*Understandings about the role of continuing education: with the word, teachers of Specialized Educational Assistance*

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos  
**Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**  
São Luís, MA, Brasil  
 ris Maria Ribeiro Porto  
**Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)**  
São Luís, MA, Brasil

**Resumo**

Este texto tem por finalidade apresentar a concepção de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre o papel da formação continuada na sua prática pedagógica. Para tanto, foi realizada uma entrevista com 18 professores que atuam no AEE pela rede municipal de educação de São Luís (MA). Os resultados evidenciaram que a formação continuada na concepção dos professores ainda é percebida, predominantemente, como capacitação e que a sua oferta pela rede municipal mant m uma desconexão com o real contexto escolar. Concluiu-se que a formação continuada precisa ser ressignificada, pois configura-se como um espaço ideal para se rever práticas, ensinamentos e caminhos para a edificação de saberes necessários ao fazer pedagógico e que cabe a rede de ensino ouvir os docentes para a busca de alternativas que possam suprir ou amenizar as lacunas formativas na prática docente.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Professor; Atendimento Educacional Especializado.

**Abstract**

The purpose of this text is to present the conception of Specialized Educational Assistance (AEE) teachers about the role of continuing education in their pedagogical practice. For that, an interview was conducted with 18 teachers who work in the AEE by the municipal education network of São Luís (MA). The results showed that continuing education in the teachers' conception is still perceived, predominantly, as training and that its offer by the municipal network maintains a disconnection with the real school context. It was concluded that continuing education needs to be re-signified, as it is an ideal space to review practices, teachings and ways to build the knowledge necessary for pedagogical work and that it is up to the teaching network to listen to teachers in the search for alternatives that can fill or alleviate training gaps in teaching practice.

**Keywords:** Continuing Education; Teacher; Specialized Educational Services.

## **Introdução**

A formação continuada é um processo de formação profissional, tanto para quem já finalizou sua formação inicial e exerce sua profissão, quanto para o profissional inserido num dado contexto sócio-histórico. Tem como objetivo mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

Dada a natureza polissêmica do termo continuada, salienta-se que esta insere-se em duas perspectivas assim analisadas: Formação Continuada ou Educação Continuada relacionada como extensão e complementação da formação inicial, sendo desenvolvida ao longo da vida profissional do docente. Percebida como “reflexão da reflexão da prática” como destaca Pimenta et al. (2000), apoiando-se nas teorias do profissional reflexivo de Schön (2000).

A outra perspectiva é a Formação Continuada em Serviço que se refere a uma (in) formação desenvolvida no campo de atuação do professor, com vistas a manterem esses profissionais em constante atualização e aperfeiçoamento para as demandas do contexto educacional, seja a implementação de uma política, programa, ação, material pedagógico etc.

Desse modo, a formação continuada apresenta-se como um meio necessário para que o docente possa intervir na sua realidade pedagógica, conforme esta demande por novos olhares ou se evidencie complexa.

No contexto inclusivo, a formação continuada sempre fez a diferença nas relações educativas, afetivas, profissionais e culturais. O fomento por um constante ressignificar de práticas e construção de saberes é firmemente proposto e, de certa forma influencia nesses contextos sociais.

Assim, docentes que atuam com o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup> têm sido defrontados com diversas situações no contexto escolar. E o caminho para que possam refletir e discutir ações para uma intervenção pedagógica concreta, a fim de que não se perpetue uma pseudo inclusão, é o entendimento do papel que a formação continuada pode desempenhar na sua prática docente, ou seja, que não consiste apenas em um momento formativo com cursos, palestras ou oficinas, mas sim do que esses meios podem interferir na criticidade do professor na escola.

Em face do apresentado, este artigo apresenta um dos principais pontos que foram analisados e discutidos em um estudo dissertativo vinculado institucionalmente ao Programa

de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE / UEMA) e à linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas, tendo sido realizado no período de 2019 a 2020.

Delimitou-se para apresentar os entendimentos de professores do AEE sobre a importância e papel da formação continuada para sua prática pedagógica, conforme sua necessidade e a dos seus alunos, tomando como parâmetro a realidade sociocultural de todos os envolvidos no contexto educativo, pois não se desenvolve uma sólida formação inicial, apenas as bases para se construir práticas pautadas nas vivências e saberes.

Sendo assim, as razões que impulsionaram a escrita deste texto deram-se por estar constantemente imerso nessa realidade na qualidade de formador de professores preparando e contribuindo com formação docente; ter elaborado um texto dissertativo e outras publicações como capítulos de livro que abordam essa temática e pela necessidade em evidenciar a percepção de professores do AEE para destacar que a formação continuada é um campo significativo para a educação inclusiva e que se revela cada vez mais necessária para despertar a visão crítica do professor sobre o seu trabalho no contexto escolar e da inclusão social.

Portanto, conforme Imbernón (2010, p. 81) a formação continuada deve considerar a “[...] identidade individual e coletiva, para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais”. Assim sendo, estas discussões representam um ponto de partida para que se possa ressignificar práticas e continuar o debate sobre esse campo da formação de professores muito em foco no campo das pesquisas em educação. Então, ao se apresentar a percepção do professor do AEE sobre sua formação continuada procura-se também compreender como esse caminho lhes é proposta na rede municipal de educação de São Luís (MA).

### **Percorso Metodológico**

Para a concretização deste estudo, foi necessário propor e seguir um caminho delineado para que se pudesse alcançar o objetivo pretendido, que consistiu em apresentar a percepção de professores do AEE da rede municipal de educação de São Luís (MA) sobre o papel da formação continuada para a construção de sua prática pedagógica na escola e para com os alunos público da Educação Especial.

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado*

Sendo assim, este estudo é de abordagem qualitativa que foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo. Para compreender o objeto aqui delineado foi utilizado como instrumento para coleta de dados, um levantamento bibliográfico em diversas fontes de informação como artigos científicos disponíveis em periódicos da educação, livros, teses e dissertações entre outros materiais que foram necessários para se compreender a dinamicidade dos objetivos e subsidiar a análises.

Além do levantamento foi realizada uma entrevista, cuja amostra é não probabilística e intencionalmente constituída por professores do Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São Luís (MA). Foram definidos 18 (dezoito) sujeitos que constituíram a parte representativa da pesquisa do universo apresentado.

Durante o processo de entrevista, priorizou-se conhecer como o professor do AEE compreende e concebe a formação recebida por ele pela rede municipal de educação. Além de depreender expectativas ou frustrações em relação à formação continuada, as contribuições ou (não) que essa formação pode-lhes trazer para a atuação no processo de inclusão.

Convém frisar que no intuito de se obter a formalização do estudo (apresentação da pesquisadora e entrega de documentos), foi necessário realizar um diálogo inicial com a Superintendente da Área da Educação Especial da rede municipal<sup>2</sup>, no sentido de obter dados dos docentes para contato, bem como conhecer as diretrizes e demais normas da Educação Especial na rede de ensino em pauta.

Sendo assim, concretizada a coleta dos dados com uso dos instrumentos escolhidos, estes foram analisados para as devidas ações, pois “[...] analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, [...] as transcrições de entrevistas [...] e as demais informações disponíveis” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.45).

Nas análises, foram destacadas nas falas dos entrevistados os excertos que responderam as questões propostas; apropriou-se para tanto, da Análise de Conteúdo, pois entende-se que esta metodologia de análise considera a mensagem oral ou escrita dos sujeitos, na sua totalidade ou não como ponto de partida para dar um sentido e um significado para as suas falas (BARDIN, 2011).

Convém pontuar que a identidade dos professores e da gestora da Educação Especial da rede de ensino não foram reveladas, sendo que para os docentes foram adotadas siglas e

números para sua identificação; professores do AEE foram classificados pela letra P de Professor, seguida dos números, conforme a quantidade de participantes. Exemplo: P: 1, P: 2, P: 3 [...] P:18. Já para a gestora apenas utilizou a expressão “gestora da SAEE”, a fim de lhes preservar em atendimento ao disposto na Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A seguir serão expostos os resultados e suas devidas análises e discussões a respeito do tema aqui delineado.

### **Resultados e Discussão**

Após densas análises e considerações a partir do aporte teórico levantando buscou-se analisar o papel da formação continuada na concepção do professor do AEE nesse contexto, para assim entender melhor de que modo essa relação por ele é percebida. Para tanto, considera-se pertinente destacar a visão da gestão da SAEE sobre essa questão e em, seguida refletir sobre as considerações dos docentes.

O diálogo erigido junto a gestora da SAEE buscou compreender o projeto de formação continuada da respectiva rede de ensino para a Educação Especial, em particular para o serviço do AEE para que se possa identificar nas falas dos professores o que é proposto e o que é vivenciado no cotidiano escolar, mas antes considerou-se pertinente indagar a respectiva gestora qual o seu entendimento e compreensão sobre formação continuada.

Destacou-se os seguintes excertos de sua fala: *“espaço dialético”; “complementar a formação inicial do professor”; “discutir o que precisa ser melhorado na nossa própria formação”; “reflexão da teoria para com a prática”; “proposta inclusiva de formação com a nova política da rede, que é o Educar mais junta no direito de aprender”* (Gestora da SAEE).

A compreensão sobre o que significa formação continuada, na ótica da gestora está voltada para a perspectiva de construção de conhecimentos no campo de trabalho, no cotidiano escolar e como elemento intrínseco a cada professor. O qual remete a compreensão de que “[...] A formação continuada [...] não é apenas uma formação como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.80).

A compreensão obtida dialoga também com as ideias de formação de um profissional reflexivo, isto é, que aponta a necessidade de modificar o referencial teórico da formação de professores, de técnico-instrumental para um referencial que opte pela complexidade e a singularidade da prática docente.

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado*

Para Schön (2000), a formação profissional deveria estar sustentada pela “epistemologia da prática”, com a valorização da construção de conhecimento no desenvolver da prática profissional, através da reflexão, análise e problematização da prática, na prática.

Pimenta (2012) explica que na teoria do Professor Reflexivo, o que se quer é que na formação dos profissionais se propicie o desenvolvimento da capacidade de refletir. Assim, Schön (2000) confia que a prática reflexiva tem como pontos principais o aprender fazendo; facilitar a aprendizagem ao invés de ensinar e o diálogo recíproco de reflexão-na-ação entre facilitador e aluno.

Entretanto, a teoria do Professor Reflexivo tem recebido críticas, na medida em que pode se convencionar a modismos, assumido pelas políticas neoliberais, justificando, notadamente, as políticas em formação de professores no Brasil. Segundo Contreras (2012), essa questão vai além do simplesmente empregar os termos “professor reflexivo” e “reflexão”, ou simplesmente a utilização da teoria em si, com toda sua complexidade.

Em destarte, Libâneo (2012) resume que tal teoria pode conduzir à desvalorização dos conhecimentos teóricos, a um ponto de vista individualista de reflexão e a falta de apreço do contexto social.

Gatti e Barretto (2009), compreendem que o conceito de formação continuada assume diferentes significados nos estudos educacionais. Ora limita-se aos cursos estruturados e formalizados após a graduação, ou após ingresso dos professores no exercício magistério, ora a qualquer atividade que venha contribuir com a formação profissional docente. A formação do professor tem início, mas nunca tem fim.

[...] as finalidades da formação continuada não se confundem com a realização de atividades de reciclagem, treinamento, atualização e complementação da formação inicial, na medida em que não se trata de um simples processo de acumulação de conhecimentos, nem tampouco de momentos de instrumentalização técnico-pedagógica, que visam, sobretudo, à adequação do sujeito às exigências da sociedade contemporânea. A formação continuada é, antes de tudo, processo de desenvolvimento humano e profissional, daí o seu caráter de busca permanente. [...] a formação continuada como elemento constituinte do trabalho docente [...] tem a ver com as necessidades e os desafios dos contextos escolares e da profissão (SANTOS, 2014, p. 64-65).

Além dessa proposição inicial, buscou-se saber junto a gestora da existência de algum documento que direciona, sistematiza ou que conduza a formação continuada para o

professor do AEE na rede municipal de ensino; a mesma relatou que de fato existe um documento:

*A SAEE dispõe sim. Nós temos. [...] nossa formação continuada, assim, ela é baseada na política macro do MEC, que é a de 2008, ainda em evidência e que agora vai sair a nova política, mas enquanto não sair nós somos baseados nessa política e essa política se adequa dentro do Programa Educar mais junto no direito de aprender e aí vem o nosso programa que é baseado nessas duas políticas, que nos assegura a nossa formação do AEE (Gestora da SAEE).*

Pelo exposto na fala da gestora, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o principal documento que direciona as ações formativas na rede para o atendimento especializado. O outro documento norteador da política de formação continuada mencionado pela entrevistada foi uma política de governo municipal.

Sendo assim, houve a necessidade de saber qual a metodologia ou concepção teórico-metodológica comumente utilizada nos encontros de formação continuada da rede municipal desenvolvida para os professores do AEE. A gestora informou o seguinte:

*Essas metodologias são diversas, de acordo com cada tema, porque de acordo com o tema ele exige uma dinâmica diferente. Entendeu? [...] a última formação foi português para surdos. Como eu vou ensinar [...] o português para um surdo? Aí tem que usar uma dinâmica diferente, mas as nossas metodologias são isso, a acolhida, fazer as dinâmicas de acordo com o tema e aí acontece o formador direto é o primeiro momento, depois faz tipo oficinas nos últimos (Gestora da SAEE).*

Percebe-se, conforme exposto que a metodologia depende do tema da formação, mas que geralmente não segue um padrão, pois desenvolve-se com dinâmicas e atividades. Tal condução é fundamental, para contribuir na construção de paradigmas que possam estabelecer novas exigências e responsabilidades, rompendo com estigmas e estereótipos e aproximando o ofício do magistério do tempo e do espaço hoje.

Como salienta Alvarado Prada (2003, p. 77) “[...] a formação docente depende de metodologias que quebrem as rotinas do professor – entraves na educação – e as transformem em dinâmicas de construção de conhecimento”. Tal metodologia nos processos formativos coaduna com a perspectiva de heterogeneidade escolar, uma vez que tem no

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado*

mundo do trabalho docente e nas necessidades formativas dos que a executam, o seu foco central.

A gestora destacou ainda a utilização principalmente da perspectiva de Vygotsky, para subsidiar os temas da formação, como frisado pela mesma a seguir:

*Sempre peço para a equipe fundamentar as formações no Vygotsky e Piaget [...], mas nosso teórico mesmo é Vygotsky, porém aí não descartamos Piaget, Ausubel, todos eles são os nossos autores que a gente se baseia e assegura nos nossos instrumentais e a nossa fala baseada neles (Gestora da SAEE).*

Ao se fazer essa exploração, a ideia foi captar como está direcionada a condução da formação continuada da rede municipal para que os professores do AEE consigam não só absorver conteúdos, mas apropriar-se deles e torná-los significativos, possibilitando a ressignificação da sua ação pedagógica, no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como em toda a escola.

Diversos pensadores e suas teorias ao longo dos processos de mudanças na sociedade global apresentaram seus pontos de vista, pesquisas e compreensões de como o professor precisa atuar no magistério, na educação e, sobretudo, no desenvolvimento do aluno.

Na fala da gestora ao destacar a condução da formação apoiada nos estudos de Vygotsky, entende-se que a deficiência passa a ser tratada, não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das opções de crescimento possíveis ao ser humano.

*[...] é nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as ideias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: 'apreendem' a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico – cognição, imaginação e emoção – articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade (CARVALHO, 2007, p. 5).*

Após as considerações da gestora da SAEE sobre a formação continuada em sua visão e da rede municipal parte-se para o seguinte questionamento: E, agora, o que dizem os professores do AEE a respeito disso? Então, no sentido de responder ao questionamento lançado, apresentam-se as seguintes considerações: os 18 (dezoito) professores do AEE participantes desta pesquisa atuam em escolas regulares localizadas em 5 (cinco) núcleos educacionais<sup>3</sup>, dos 7 (sete) da rede municipal de educação de São Luís.

Chegou-se a esse percentual, após diálogo com a gestora da Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE) da SEMED, com o propósito de selecionar uma amostra, posto que na rede existem mais de 100 profissionais atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado.

Foi enviado e-mail<sup>4</sup> para todos os contatos fornecidos, no caso compreenderam 142 (cento e quarenta e dois) contatos atualizados até a data do contato com a gestora (11 de março de 2020), ao qual se explicou os motivos da pesquisa e fazendo o convite para participação deles. Desse total de e-mails enviados, obteve-se o *feedback* de 53 (cinquenta e três) professores, sendo que desse percentual optou-se na seleção de 18 (dezoito) profissionais, pois estes concordaram em participar e dispor de tempo durante o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, priorizou-se uma amostra diversificada na pesquisa com alguns extremos, pois a pretensão não se reduziu em quantificar ou recensear os professores do AEE da rede municipal em sua totalidade, mas ouvir um percentual representativo que dialogue com o objeto de estudo. O Quadro 1 abaixo demonstra a caracterização geral dos professores entrevistados, a partir de sua identificação:

**Quadro 1** - Caracterização dos professores entrevistados

| Professor | Núcleo          | Formação                                                                                                                    |
|-----------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| P:1       | Rural           | Licenciada em Filosofia; Especialista em Educação Especial e Mestranda em Educação                                          |
| P:2       | Rural           | Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial                                                                 |
| P:3       | Centro          | Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia                                                                    |
| P:4       | Rural           | Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia; Administração Escolar; Educação Especial e Inclusiva              |
| P:5       | Centro          | Licenciada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial; Mestrado em Educação    |
| P:6       | Cidade Operária | Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial / Inclusiva                                                     |
| P:7       | Turu-Bequimão   | Licenciada em Letras e Pedagogia; Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar                    |
| P:8       | Turu-Bequimão   | Licenciado em Pedagogia; Especialista em AEE                                                                                |
| P:9       | Centro          | Licenciada em Letras e Pedagogia; Especialista em Educação Especial e Inclusiva; Psicopedagogia; Deficiência Visual         |
| P:10      | Centro          | Licenciada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva e Psicopedagogia Clínica e Institucional; Mestranda em Educação |
| P:11      | Rural           | Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial                                                                 |
| P:12      | Turu-Bequimão   | Licenciada em Pedagogia; Especialista em AEE e Orientação Escolar                                                           |

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado*

|      |                 |                                                                                       |
|------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| P:13 | Rural           | Licenciado em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva                           |
| P:14 | Coroadinho      | Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva                           |
| P:15 | Rural           | Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva e cursando Psicopedagogia |
| P:16 | Centro          | Licenciada em Pedagogia; Especialista em Educação Inclusiva                           |
| P:17 | Cidade Operária | Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Especial                           |
| P:18 | Rural           | Licenciada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia                              |

Fonte: produção da autora com dados da pesquisa (2020)

O quadro acima mostra que 7 (sete) professores são do núcleo Rural, 5 (cinco) do núcleo Centro, 2 (dois) do núcleo Cidade Operária, 3 (três) do núcleo Turu-Bequimão e 1 (um) do núcleo Coroadinho. Não houve participantes dos núcleos Anil e Itaqui Bacanga. O que não influenciou nas expectativas propostas nesta pesquisa. Um detalhe chama a atenção para os núcleos mais numerosos aqui expostos, que foram o Rural e o Centro. Um pela extensão de escolas e anexos e o outro pela interligação a outros bairros e concentração de pessoas, centros comerciais etc.

No que se refere a formação desses profissionais, observou-se no respectivo quadro que cerca de 90 % são graduados em Licenciatura em Pedagogia. Todos são pós-graduados, a maioria com especialização e alguns com mestrado. A nível de especialização 10 (dez) desses profissionais são especialistas em Educação Especial / Inclusiva, seguido de 5 (cinco) especialistas em Psicopedagogia e 3 (três) em AEE dentre outras formações.

Então, percebe-se que essa é uma demanda do mundo contemporâneo, que solicita dos professores diversos saberes e habilidades na condução do trabalho no cotidiano escolar, assinalado frequentemente por diferenças, diversidade e inovações. É justamente neste contexto de desafios educativos que, continuamente os docentes se (re) constroem e se vem em busca de aperfeiçoamentos constantes. Para Freire (2001, p. 2), "[...] a responsabilidade ética, política e profissional lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar [...]".

Diante desse cenário inicial apresentado, o professor de AEE representa um elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva. Além de ser um mediador na Sala de Recursos Multifuncionais, assegura e assessora a inclusão dentro da escola, por isso pontua-se a necessidade de estar ciente das demandas para efetivar seu trabalho.

Frisa-se ainda que não é deste profissional unicamente a responsabilidade de incluir o aluno com deficiência, o que tem sido emanado em alguns discursos em escolas regulares, mas juntamente com o professor do ensino comum constroem caminhos.

[...] a centralidade das ações dos professores do atendimento educacional especializado (AEE) permanece nas técnicas e nos recursos especializados [...]. Mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim a utilização de recursos específicos (MICHELS, 2011, p. 226).

Compreende-se que a partir de 2008, o AEE alcançou sentidos mais precisos, tanto que permitiram a implementação em âmbito nacional dos seus serviços, pois conforme os alunos com deficiência adentram nos espaços escolares regulares para participarem do processo de formalização do ensino, eleva-se a necessidade de apoio de um atendimento diferenciado e suportes adequados (ROSSETTO, 2015).

Então, para a discussão pretendida neste texto, foram realizadas duas indagações e as falas dos sujeitos após responderem as duas perguntas deu origem a duas categorias de análise. Tais categorias foram criadas levando em consideração a focalização nas perguntas realizadas.

Dessa maneira, quando se realizou o seguinte questionamento: Enquanto professor do AEE, qual a sua concepção sobre formação continuada do ponto de vista teórico e prático? Após analisar as respostas dos sujeitos foi possível elaborar as seguintes categorias de análise:

Categoria (1) compreensão da formação continuada, do ponto de vista teórico e prático. Nas informações obtidas, destacou-se os seguintes excertos nas falas dos professores: *“atualização permanente”* (6 professores), *“processo contínuo e reflexivo”* (9 professores) e *“professor-pesquisador”* (2 professores).

Como se pode notar, a maioria concentra suas repostas em termos mais usuais dessa prática nos programas de formação continuada disponibilizados no teor das políticas educativas. Nesse ínterim é a Cavalcante (2007, p. 56) que se atribuiu a primeira palavra:

Por formação continuada ou contínua entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial. Vale ressaltar, porém, que não a concebemos somente como o somatório de cursos ou eventos de formação, mas, sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado*

mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes.

Em acordo com a percepção da respectiva autora, entende-se abertamente sua defesa em favor da formação continuada como um processo que deve partir da própria prática docente, decompondo-a em seu objeto de reflexão crítica de tal forma a confrontá-la as condições materiais que se insere essa prática. Não é uma reflexão expressamente técnica, mas que busca edificar uma prática autônoma e emancipadora, nas falas dos professores abaixo refletem esse posicionamento.

*A formação continuada é de fundamental importância, os conhecimentos são necessários para a Formação do professor. Até porque é processo contínuo para nossa formação como professores pesquisadores e comprometidos com a inclusão dos nossos alunos (P:4).*

*[...] é uma forma de continuidade de aprendizagem reflexiva exercida pelo professor nos espaços formativos auxiliado pela cooperação da coletividade e interação social com aqueles que participam da mesma atividade ou similares (P:6).*

Para Alarcão (1996) existe a necessidade de o homem reaprender a pensar. Contudo, praticar o simples exercício da reflexão não significa sinal de escape dos cursos de formação continuada de professores, pois a reflexão não é um processo mecânico. Deve sim estar compreendida no processo histórico e de maneira coletiva, por conseguinte, dentro de um processo permanente, direcionado para o cotidiano, por meio de análises socioeconômicas, culturais e ideológicas.

O pensar reflexivo tão colocado no discurso dos professores acaba sendo absorvido de uma maneira poética, mas ao contrário, a autora pede um olhar mais atencioso para o pensar reflexivo levando em consideração os fatores políticos, sociais, culturais e econômicas que representam os desafios da prática docente, e não simplesmente em torno de teorias.

Em contrapartida, P:05 e P:09 retratam um posicionamento contrário, pois para eles a formação continuada ainda é vista sob o paradigma da capacitação, aperfeiçoamento e qualificação. Um ponto de vista técnico se comparado às concepções discutidas atualmente.

*Penso que se responde como capacitação e aperfeiçoamento (P:5).*

*É uma qualificação necessária para o professor atuante na Sala de Recurso (P:9).*

O posicionamento dos docentes em destaque permite analisar o quão a formação continuada ainda precisa ser compreendida e motivada para o professor, pois atualmente esta prática vem adquirindo espaço, em virtude do campo fértil que a prática pedagógica, em particular a inclusiva oferece frente as possibilidades da atividade docente. Para Pimenta (2012, p. 21-22) “[...] a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores”.

Além disso, “[...] Com a formação continuada e permanente o professor abre-se, de maneira científica, para o mundo da verdadeira inclusão social. Incluir não consiste em apiedar-se ou compadecer-se, mas é, sobretudo, mudança de opinião e prática” (LIRA, 2016, p. 47).

Com base nas concepções docentes e nas próprias terminologias destacadas pelos mesmos, pode-se examinar a importância da formação continuada do professor, em consequência das mudanças sociais, econômicas e culturais que surgem de modo imperioso em todo o mundo. P:5 ao trazer o entendimento de formação continuada como “treinamento”, faz compreender o ponto de origem dessa acepção.

A concepção básica que apoia o ‘treinamento’ é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula [...]. A base científica dessa forma de tratar a formação permanente do professorado foi historicamente o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincos na pesquisa educativa ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educativos. [...] Com esta poção mágica [...] se pretendia de forma ilusória que, mudando o professorado por igual, também se modificariam a educação e suas práticas, sem levar em conta a idiosincrasia das pessoas e do contexto (IMBERNÓN, 2009, p. 51).

E independentemente das terminologias empregadas e que foram construídas ao longo do tempo para designar a formação continuada, não a idealizar-se apenas como atualização, reposição, reciclagem, aperfeiçoamento, isto é, limitada a aplicação de técnicas, mas, especialmente, como reflexão da prática docente. Para Cavalcante (2007, p. 56) a base da formação continuada é a “[...] reflexão sobre a própria prática, reflexão esta articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere”.

Nesta abordagem, além da teoria e prática como processos complementares e indissociáveis, a reflexão da ação sobre como esse processo pode ser mediado para o fazer

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado*

pedagógico no AEE fez questionar o seguinte: Como você analisa a metodologia, bem como a concepção teórico-metodológica da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís para o fazer pedagógico do Atendimento Educacional Especializado? As respostas a essa pergunta pode ser acompanhada na próxima categoria.

Categoria (2) a metodologia e concepção teórico-metodológica da formação continuada da rede municipal de educação de São Luís (MA) para o fazer pedagógico do Atendimento Educacional Especializado. Destacou-se que 15 (quinze) professores a descrevem com pontos favoráveis para a construção de subsídios as suas práticas pedagógicas. 9 (nove) professores frisaram que a rede municipal proporciona uma formação que “contempla” as “necessidades nos atendimentos aos alunos” (termos utilizados pelos respectivos docentes). Vale pontuar nesse aspecto as falas de P:4, P:12 e P:17 sintetizam as dos colegas, respectivamente para o seguinte:

*Para mim é suficiente porque, pois, contempla minha necessidade nos atendimentos aos meus alunos e para o próprio desenvolvimento deles (P:4). Assim, para minha prática ajuda na minha necessidade nos atendimentos aos meus alunos, porém poderia ser desenvolvido mais oficinas práticas. [...] (P:12). Contempla minha área de atuação AEE, não só com meus estudantes. Mas, para minha formação enquanto professora no atendimento mais próprio aos meus alunos (P:17).*

Na percepção destes docentes existe uma clara identificação com as propostas de formação no tocante a metodologias para seu trabalho pedagógico na Sala de Recursos Multifuncionais.

Atualmente, o professor para o AEE [...] sua formação consiste nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, há uma restrição da preparação desse profissional, com vista à exclusividade da formação em serviço. Mesmo aquele profissional que já trabalhava na educação especial com a formação exigida, agora, para trabalhar no AEE, precisa aderir à formação em AEE. Portanto, há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios da educação especial e para a efetivação da educação inclusiva (ROSSETTO, 2015, p. 108).

Para P:1 e P:18 os procedimentos metodológicos da rede municipal são úteis, principalmente pela dinâmica utilizada pelos formadores a ponto de ser libertadora e autônoma, questão evidenciada na fala de P:1:

*Eu gosto. É adequado, pois com a dinâmica utilizada eu aprendo e desenvolvo ações inclusivas de maneira suficiente com interdependência e não dependência aos meus alunos no AEE (P:1).*

Na perspectiva de P:6, P:8, P:15 e P:16 a metodologia e sua concepção teórica adotada na rede municipal de educação atende não apenas os seus interesses, mas da “legislação vigente” como a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)”. E tudo de forma a contento com *feedback* do seu desenvolvimento entre os formadores e os docentes.

*Eu penso que primeiro atende a legislação do nosso país de forma geral, pois temos o retorno do desenvolvimento entre os formadores e nós mesmos. E algo que me chamou atenção, foi o trabalho de sensibilização no qual somos impulsionados a realizar dentro das escolas. Sensibilização para que, tanto alunos como demais profissionais da escola, compreendam e sintam-se seguros no trato com o aluno com alguma especificidade, construindo assim, um ambiente mais acolhedor, que consequentemente resultará em melhor desenvolvimento e aprendizagem desses alunos (P:6).*

Um olhar mais crítico revela que, embora as estratégias metodológicas, abarquem a formação de grande quantidade de profissionais e transpareça uma solução convidativa e confortável visível nas falas dos professores, ocultam uma formação docente reduzida e apressada que, de maneira suposta, se justifica pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata (ROSSETTO, 2015).

Esse diálogo é sentido para os docentes P:9, P:13 e P:14, posto que afirmaram que a metodologia e concepção metodológica das formações da rede municipal não atendem as suas necessidades, nem dos seus alunos. Pontuam que embora a legislação vigente disponibilize perspectivas rumo a um ensino voltado para inclusão, o “conteúdo” orientado nas formações continuadas precisa de “suporte” e maiores “estratégias” (os termos destacados fazem parte das falas dos respectivos docentes).

*Na verdade, essas formações não se aplicam a minha realidade no AEE da escola onde atuo porque os temas são muito superficiais, geralmente algo que já está batido. Não que esteja prejudicando, mas não está melhorando" (P:13).*  
*“Percebo que as leis atuais mesmo delegando perspectivas para uma educação que incluam os alunos com deficiência, mas o conteúdo organizado nas formações continuadas necessita de mais apoio; a rede municipal precisa de maiores estratégias. Mas ainda assim nós mesmos nos ajudamos com troca de informações com outros colegas (P:14).*

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do Atendimento Educacional Especializado*

Essas duas falas na verdade trazem um desabafo. A fala do professor P:13 demonstra uma insatisfação, principalmente com os temas abordados. P:14 vai ao encontro com P:13, mencionando a questão do conteúdo, a carência de uma densa exploração. Para Imbernón (2010, p.13) a resposta dos respectivos professores reflete com o que se tem visualizado no contexto da formação continuada atualmente.

[...] Há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predomina políticas e formadores que praticam com afincos e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe.

Buscando interpretar os sentidos dessas falas, infere-se que os professores do AEE, compreendem que a formação continuada na rede municipal de educação, tomando em consideração os aspectos metodológicos pode até contribuir para a melhoria das suas práticas pedagógicas, mas para alguns docentes as formações ainda mantêm o perfil tradicional de capacitação, treinamento e mera exposição de temáticas sem contextualização com a necessidade do professor.

O que direciona a refletir no contexto da formação de professores da Educação Especial, a marca história que a modalidade ainda traz consigo de formar professores visando tópicos específicos das deficiências e não uma formação global como destaca França (2016, p. 27):

[...] a formação de professor em educação especial se restringiu ao estudo especializado de aspectos psicológicos e orgânicos da deficiência, assim como ao desenvolvimento de recursos e técnicas relacionados com as necessidades específicas em detrimento das discussões referentes aos processos escolares.

De modo geral, a formação docente compreende numa importante prerrogativa, pois muitos são os desafios que o professor se depara; todavia, é importante que se reflitam e ressignifiquem métodos e linhas de pensamento formativas para que o professor possa buscar permanentemente essa formação, posto que na visão de Matos e Albertini (2009, p. 119) “ [...] a necessidade de uma reflexão sobre o trabalho docente, desenvolvido numa sociedade capitalista, requer, como forma de apreender a sua essência, busca desvendar singularidades do cotidiano a partir da interpretação do ofício”.

Nesse viés, ao se trazer discussões sobre a formação continuada de professores do AEE no cenário atual, entende-se que é um discurso deveras importante e sempre necessário quando se fala em prática docente, pois esta precisa estar alinhada às novas demandas da educação e ao perfil desejado desse profissional, questão essa que para Carneiro (2012, p. 12) pode ser compreendida como:

[...] O movimento de inclusão social traz para escola a necessidade de mudança de paradigma no sentido de reconhecimento de seu espaço e tempo pertencentes à totalidade de sujeitos, independentemente de qualquer distinção. Esse novo paradigma reconhece as diferenças, as respeita e as valoriza como fundamentais para o desenvolvimento social harmonioso, porém, entende a necessidade de mudanças sociais e estruturais para sua efetivação.

Desse modo, os avanços científicos e/ou tecnológicos, assim como a perspectiva de uma educação inclusiva que atenda alunos com deficiência no ensino regular estão demandando novos fazeres no âmbito social, fato que tem movimentado as escolas e professores na construção desse novo saber necessário, ocasionando exigências à formação de professores, mas suscita nelas a necessidade de refletir sobre a sua prática, adotando e ressignificando teorias, e a partir delas desenvolver um trabalho significativo no contexto do AEE.

### **Considerações finais**

Ainda hoje, é perceptível os anseios dos professores pelo crescimento contínuo e valorização das suas vivências na escola, como instrumento de aprendizagem profissional. Assim, é essencial abranger nessa renovação educacional a formação continuada, pois esta tenderá pelo envolvimento de todos os docentes em serviço com o propósito de atender as necessidades advindas dos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos vividos e desenvolver um trabalho focado nesse cenário.

O estudo desenvolvido propiciou um olhar mais cuidadoso sobre os discursos ainda difundidos sobre o papel e concepção da formação continuada e que, de certa forma, preocupa. O objetivo proposto foi atingido, pois ao ouvir os relatos dos docentes pode-se perceber o quão necessário é dar ouvidos aos professores. Ninguém melhor para dizer o que preciso e como precisa com relação a sua formação do que o próprio docente.

Assim, espera-se que as discussões difundidas neste texto possibilitem o discurso da esperança, da mudança, da ruptura de modelos ou lições-modelo propostas na formação continuada. E que proporcione caminhos, necessidades e orientações para que docentes

possam também sair de sua zona de conforto e de comodidade e partir para serem agentes de mudanças.

Compartilhando dos mesmos propósitos que Imbernón (2010) reflete-se que na prática, a formação continuada do professor do AEE deve ser conduzida por caminhos a começar pelo diagnóstico das formas de atuação dos professores em seus espaços de ensino mediante uma série de observações; exploração da teoria, realização de demonstrações, discussões e práticas em situação de simulação; discussão reflexiva e seções de retorno dos professores e assessoria.

Essa perspectiva defendida pelo respectivo autor dialoga com o sentido da formação continuada e de toda a forma de apoio que nela está incluída. Então, não basta apenas criar materiais que deem um suporte, apesar de que eles são necessários, mas sim realizar todo o acompanhamento do docente no processo educativo e formativo para a inclusão e participação dos alunos na escola.

Por fim, destaca-se que é inegável que a formação continuada na rede municipal ocorre e seu acompanhamento é visível, pois os professores ficam à vontade para tratar determinados assuntos durante a condução dos processos formativos, porém antigos modelos ainda precisam ser rompidos, fato que causa desconforto e repulsa por parte de muitos professores que mantem um posicionamento crítico-reflexivo sobre esses debates e embates.

### **Referências**

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALVARADO PRADA, L. E. Formação continuada de Professores em Serviço: Formação de Formadores. In: MONTEIRO, F.M. de A.F.; MÜLLER, M. L.R. (org.). **Profissionais da Educação-políticas formação e pesquisa**. Cuiabá: EDFMT, 2003. v. 2.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 Dez. 2019.

BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, out. 2009.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva: alguns apontamentos. In: ZANIOLO, L. O.; DALL'ACQUA, M. J. C. (org.). **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2012. cap. 1. p. 07-24.

CARVALHO, M.F. Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 6., 2007. Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP, 2007, p. 135-175. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo\\_morto/edicoes\\_antteriores/anais16/seminario09.htm](http://alb.com.br/arquivo_morto/edicoes_antteriores/anais16/seminario09.htm). Acesso em: 23 Abr. 2020.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. In: GHEDIN, E. (org.). **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: Editora Valer, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANÇA, M. G. **As complexas tramas da Inclusão Escolar**: o trabalho do professor de educação especial. Jundiaí, SP: 2016.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. São Paulo: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

LIRA, B. C. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

*Entendimentos sobre o papel da formação continuada: com a palavra, professores do  
Atendimento Educacional Especializado*

MATOS, L. A L. de.; ALBERTINI, P. Trabalho docente a caminho da proletarização? In: SOUSA, A. M. L. de L.(org.). **Psicologia, Saúde, Educação: desafios na realidade amazônica**. São Paulo: Pedro e João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2009.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

PIMENTA, S. G. et al. Qualificação do ensino público e formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 11, n.1, ed. 31, p. 56-69, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

SANTOS, E. O. dos. **Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

SEMED. **Prefeitura lança programa Educar Mais: juntos no direito de aprender**. São Luís: agência São Luís, 2017. Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/18942>. Acesso em: 21 Jan. 2020.

ROSSETTO, E. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEMED. **A Secretaria**. São Luís, 2019. Disponível em: [https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal\\_subpagina.asp?site=74](https://www.saoluis.ma.gov.br/subportal_subpagina.asp?site=74). Acesso em: 16 Mai. 2020.

## Notas

---

<sup>1</sup> É caracterizado como um serviço da Educação Especial (modalidade de ensino) cuja finalidade consiste em complementar ou suplementar a formação de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades / Superdotação por meio da disponibilização de “[...] recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

<sup>2</sup> Salienta-se necessário explicar que a Superintendência da Área da Educação Especial (SAEE), é um órgão ligado à Secretaria Municipal de educação de São Luís, designada pela gestão e acompanhamento da modalidade Educação Especial.

<sup>3</sup> A fim de obter um melhor controle, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, organiza as suas instituições de ensino em 7 (sete) núcleos educacionais assim: Anil, Centro, Coroadinho, Itaqui-Bacanga, Turu-Bequimão, Cidade Operária e Rural (SEMED, 2019).

<sup>4</sup> Após a formalização da pesquisa de forma presencial, foi instaurada a pandemia do Coronavírus o que acarretou muitas medidas, inclusive de isolamento social para evitar a contaminação com o vírus. Sendo assim, após um período de aproximadamente 3 meses, o contato com os professores foi efetuado, mas de forma online. Desse modo, e compreendendo o momento de cada pessoa nessa circunstância, as entrevistas com os professores não foram presenciais como havia-se planejado

---

previamente, por isso todas foram realizadas com chamadas de vídeo pelo aplicativo de mensagens WhatsApp (a pedido dos professores) que ainda à época tinham dificuldades em usar outras plataformas online.

### **Sobre as autoras**

#### **Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos**

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora do AEE pela rede estadual e municipal de educação de São Luís (MA). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Formação de Professor, saberes e práticas de ensino (GEPS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8419-5559>. E-mail: [prof.luciana.jbs@gmail.com](mailto:prof.luciana.jbs@gmail.com).

#### ** ris Maria Ribeiro Porto**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão. Líder do Grupo de Estudos sobre Formação de Professor, saberes e práticas de ensino (GEPS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7235-9931>. E-mail: [porto.iris@gmail.com](mailto:porto.iris@gmail.com).

Recebido em: 06/11/2022

Aceito para publicação em: 01/12/2022