

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

Educación inclusiva

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM CONTEXTOS
EDUCACIONAIS INCLUSIVOS: O GRUPO FOCAL NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

¹ Gilmar de Carvalho Cruz

² Jeane Barcelos Soriano

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.
gilmarcruz@onda.com.br

² Universidade Estadual de Londrina – UEL. jeane@uel.br

1 - INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social com função e objetivos específicos apesar de não raro confundir-se seu papel com a educação da população, ignorando-se a complexidade presente no termo educação e as limitações referentes à repercussão das ações implementadas no seio escolar. Nessa equivocada perspectiva, naquilo que diz respeito ao atendimento educacional de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, o ensino passa a ser visto como redentor da própria deficiência e de todas as suas implicações. É como se a presença física na escola garantisse automaticamente o alcance das metas educacionais estabelecidas; como se as barreiras arquitetônicas, por exemplo, fossem as grandes vilãs da história; como se procedimentos didático-pedagógicos não necessitassem ser vistos; como se o tempo escolar não carecesse ser revisto; como se angústias profissionais não pudessem ser previstas.

Todos os componentes curriculares se encontram instados a dar sua contribuição na tarefa de garantir a educação escolarizada de todo e qualquer aluno. Além da complexidade inerente à articulação entre temas como pessoas com necessidades especiais e inclusão escolar, é necessário tratar com profundidade as questões decorrentes da referida articulação. É preciso levar em conta que a escola e seus integrantes acabam se orientando para uma certa expectativa de progresso em relação aos seus alunos – mesmo aqueles que possuem demandas educacionais específicas.

A inclusão escolar deve traduzir um conjunto de reflexões e ações que garantam ingresso, permanência e saída de todos os alunos, devidamente instrumentalizados para a vida em sociedade. Caso contrário, pode-se, a pretexto de promoção da inclusão, confirmar práticas pedagógicas excludentes ou, no mínimo, dissimuladoras de uma realidade que prima pela exclusão. A articulação do sistema de ensino como um todo – educação básica, educação superior e a educação especial, na condição de modalidade de ensino – possibilita a reunião de competências necessárias ao enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano escolar. Desafios estes que se tornam inequívocos numa perspectiva educacional inclusiva e nos permitem focar a inclusão escolar, antes, como expressão da responsabilidade e do compromisso social da escola.

Por sua vez, reduzir a problemática da escolarização de pessoas com necessidades especiais às condições estruturais de acesso ao prédio escolar, pouco colabora na aprendizagem dos conteúdos veiculados pela escola. Pensar em cada componente curricular, dando conta de atender simultaneamente alunos com e sem necessidades especiais, implica pensar a sintonia com o projeto pedagógico da escola e com debates educacionais de fundo. A participação ímpar de cada componente curricular no cotidiano escolar deve reunir a especificidade de cada área à docência em nível de educação básica. No centro dessa discussão encontramos, portanto, a preparação para o magistério.

Abordar a intervenção profissional do professor à luz da inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais impõe-nos não perdermos de vista os sistemas ou contextos que configuram o ambiente escolar. A esse respeito vale a

pena aproximarmo-nos dos apontamentos já há algum tempo feitos por Bueno (1999) sobre a formação profissional em Educação Especial. Para ele é necessário que se avance no relacionamento estabelecido entre professores do ensino regular – despreparados para o atendimento de alunos que apresentam deficiências – e professores do ensino especial – que além de assentar a intervenção profissional nas deficiências de seus alunos, se colocam distantes do trabalho pedagógico realizado no ensino regular. Esse aspecto pode ser confirmado por Ferreira *et al.* (2002) que analisaram teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre educação especial defendidas em programas de educação e psicologia. Os resultados encontrados indicam a necessidade de ampliação da compreensão da realidade educacional brasileira, por parte dos profissionais da Educação Especial, “uma vez que grande parte das dificuldades encontradas na formação e na prática reflete problemas que atingem a educação como um todo” (FERREIRA *et al.*, 2002, p.255-256).

Embora a formação profissional ocupe posição de destaque em discussões acadêmicas, profissionais e políticas que se referem à inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, observa-se que há pouco consenso acerca da inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais, qual seja: a necessidade de preparação adequada para atender demandas específicas de alunos, em contextos complexos e dinâmicos como uma sala de aula, por exemplo. Em boa parte das discussões e textos elaborados sobre este assunto a formação dos professores é invocada. Cumpre, entretanto, perceber que essa preparação não encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato* ou *stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional acumulada, por si só, não o fará.

O conhecimento acumulado sobre esse assunto carece de aprofundamento, tanto em relação aos norteadores filosóficos, como do conteúdo aplicado. Cabe ao professor no exercício de sua autonomia – comprometido com a autoria de projetos educacionais ousados – promover uma intervenção pedagógica que traduza sua autoridade profissional, traduzida como expressão de suas reflexões e ações cotidianas. Sage (1999) sinaliza, nesse sentido, que a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais implica, necessariamente, em mudanças no sistema de ensino, e menciona a prática reflexiva como aspecto importante de ser considerado quanto à consecução dos resultados almejados pela escola. Idéia esta que é corroborada por Mittler (2003, p.184) ao afirmar que, do ponto de vista do desenvolvimento profissional do professor, “criar oportunidades para reflexão e discussão é essencial na implementação de qualquer tipo de inovação”.

Tardif (2000) é um dos autores para quem os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem se articular com vistas à formação do professor, rumo ao estreitamento da relação entre professores do ensino básico e do ensino superior. Nessa mesma linha de pensamento Schön (1997, 2000), ao elucidar-nos sobre a prática reflexiva na formação de professores – reflexão na e sobre a prática – aponta como obstáculo para sua implementação a desarticulação promovida na universidade entre o conhecimento científico e sua aplicabilidade na prática cotidiana. Como contraponto a esta constatação, o dia-a-dia do professor deve ser percebido como palco para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento pouco explorado em nível acadêmico. Nessa direção Pérez Gómez (1997, p.107) destaca que “as ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem, normalmente, um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez mais fraccionado,

incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos”. Por sua vez, Zeichner (1997; p.127) alerta para limitações de práticas pedagógicas orientadas na ótica da prática reflexiva. Para ele esta prática pode significar “um perigo, já que pode conduzir à perpetuação de um modelo conhecido de mudança em que tudo continua na mesma [...], em que as reformas servem justamente para legitimar as práticas que deveriam ser transformadas”.

Consentânea aos apontamentos críticos da formação reflexiva de professores Alarcão (2000a, 2000b) aponta que esse entusiasmo momentâneo em torno das idéias propaladas por Schön, faz sentido se considerarmos, entre outros aspectos, anseios por uma formação profissional superadora da dicotomia teoria X prática. No entanto, de acordo com a mesma autora, é preciso estar alerta para que o caráter reflexivo na formação de professores não se reduza a reivindicações que os situem à margem das necessárias transformações educacionais. Ela prossegue seu raciocínio destacando que “educar para a autonomia implica fazer um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor” (ALARCÃO, 2000b, p.187).

Todavia, o caráter sedutor das idéias veiculadas pela expectativa de formação de um professor reflexivo, capaz de problematizar o cotidiano escolar e encontrar soluções adequadas aos conflitos que dele emergem, é alvo de críticas que merecem ser observadas. Uma dessas críticas é feita por Pimenta (2002), ao demonstrar sua preocupação com o esvaziamento do conceito de professor reflexivo, que por sua vez pode sucumbir a mais uma temporada de moda nos grandes salões da Educação brasileira. Ela aponta a “excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas” (p.43), como um dos problemas que deve ser superado na perspectiva de formação do professor reflexivo, ao mesmo tempo, que é preciso colocar “sob suspeita” propostas educacionais formuladas em contextos estranhos à nossa realidade. Em sua opinião a idéia de professor reflexivo representa um “conceito político-epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas conseqüentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico” (PIMENTA, 2002, p.47).

Outra crítica contundente é feita por Duarte (2003, p.620), para quem “de pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo, etc.”. Para ele a prática reflexiva no campo da formação de professores enaltece o conhecimento prático, desenvolvido na atuação profissional, em detrimento do conhecimento acadêmico-científico. Em sua opinião o fato de haver contradições na atuação docente em nível de Educação Superior não deve implicar na desvalorização do conhecimento teórico, mas, ao contrário, deve-se buscar a superação da incoerência entre as dimensões teórica e prática, presentes na formação do professor.

A literatura pertinente indica, portanto, como necessária a articulação entre conhecimento acadêmico e profissional, com vistas a uma adequada preparação de professores para os enfrentamentos cotidianos no campo da educação escolarizada. A preparação do professor que atua na educação básica apresenta como a necessidade primordial do aprimoramento constante. A noção de que a graduação oferece uma preparação formal inicial, que continua se processando ao longo da vida

profissional, é fundamental para que a constante articulação entre conhecimento acadêmico-científico e profissional não seja negligenciada. Perrenoud (1998, 1999, 2002) aponta como uma das competências do professor a gestão de sua formação continuada, indicando a implementação de projetos de formação em conjunto com professores da unidade escolar. Em sua opinião a formação continuada representa a busca de equilíbrio entre o autoritarismo das “reciclagens obrigatórias” e a desarticulação entre a liberdade de escolha dos professores, quanto ao seu aperfeiçoamento, e uma determinada política educacional.

À assertiva anterior pode-se acrescentar uma crítica radical às políticas brasileiras de formação continuada – entendida mais como um processo de “descontinuidade” na relação entre a formação prévia e o exercício profissional do professor. Um dos denunciadores dessa “política da descontinuidade” é a “vulgarização de modelos científicos, tornados ‘modismos’ e transmitidos como ‘receitas’, em panacéia para todos os problemas” (COLLARES, MOYSÉS E GERALDI, 1999, p.251). Ainda na esfera da formação continuada do professor, Imbernón (2000) destaca na formação continuada do professor: a reflexão sobre sua prática educativa, a troca de experiências entre os pares e a formação atrelada a um determinado projeto de trabalho. Vale ressaltar nos trabalhos mencionados (PERRENOUD, 1998, 1999, 2002; COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999; IMBERNÓN, 2000) a formação do professor entendida como um processo dinâmico, longe de ter um ponto final pré-estabelecido, por ocasião de uma formação prévia, inicial ou básica.

Desse modo, a oferta de programas de formação continuada não deve ignorar circunstâncias históricas, que podem agir como deformadoras do professor em seu exercício profissional. Para Fusari (1999, p.223-224) essas proposições devem estar “mais próximas de um paradigma que propicie a formação do educador como um processo permanente, composto pela articulação entre a formação inicial e a contínua”, que levem o professor à produção de conhecimento amparado pela “prática profissional coletiva reflexiva”, sem perder de vista que “numa avaliação das (...) vivências com modalidades de formação contínua (...) algumas foram muito importantes, propiciando, de fato, desenvolvimento pessoal profissional, e outras não”.

Na Educação Especial os debates em torno da formação do professor responsável pelo atendimento alunos, que apresentam necessidades especiais, vão desde reuniões pedagógicas realizadas nas unidades escolares, até a definição de políticas públicas de educação, passando por reflexões teóricas e proposições acadêmicas. Denari (2001), Glat, Magalhães e Carneiro (1998) são algumas das autoras que ao desferirem seus olhares sobre a formação/capacitação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva, sinalizam a importância da experiência profissional cotidiana do professor em sua formação continuada.

O relacionamento por se estabelecer entre produção acadêmica e intervenção profissional na esfera da educação escolarizada deve priorizar abordagens de pesquisa que se assentem no diálogo com seus participantes e, ao mesmo tempo, na intensificação de suas participações. Neste sentido, o presente trabalho objetiva discutir de utilização do grupo focal como estratégia de ação para implementação de programas de formação continuada para professores inseridos em contextos educacionais inclusivos.

2 – PARA ALÉM DO TRABALHO EM GRUPO

Apontar a realização de grupo de estudos como estratégia de formação de professores não é novidade alguma, a despeito da incipiência na utilização de um determinado tempo de trabalho dos professores para tanto. As redes municipais e estaduais de ensino adotam a hora-atividade como um espaço que nem sempre é destinado a atividades pedagógicas relacionadas ao investimento dos professores, cujo objetivo das discussões é o enfrentamento de situações vivenciadas no cotidiano escolar, demanda pensarmos em uma técnica de pesquisa que reúne dados sobre um determinado tema, por intermédio da interação do próprio grupo. Nessa direção, a utilização do grupo focal permite – a partir de encontros estruturados envolvendo um determinado grupo profissional, por exemplo – reflexões sobre questões consideradas relevantes e pertencentes a uma agenda de discussões de interesse coletivo.

Como resultado da adoção do grupo focal observa-se a influência mútua dos participantes, expressas em novas percepções sobre o tema focalizado. Eles aprendem uns com os outros e podem ser levados a rever atitudes e opiniões, ampliando pontos de vista anteriores em decorrência do caráter evolutivo das discussões fomentadas (KRUEGER, 1998). Neste caso, diferenciando-se da pesquisa-ação, o grupo focal contribui para ampliar a compreensão de aspectos que constituem a ação transformadora da sociedade, considerando suas relações em contextos dinâmicos e complexos. Trata-se de um método de pesquisa que a partir da década de 80 passou a ser mais amplamente praticado no campo das ciências sociais (MORGAN, 1997).

O grupo focal como uma alternativa metodológica de interesse para a formação continuada de professores, possibilita a utilização de recursos variados para a obtenção de informações, sem perder de vista o incremento das interações profissionais decorrentes das reuniões do grupo e, ainda, por levar em conta o contexto das interações para efeito de análise dos dados (KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997; DUARTE, 2008). Há a necessidade de sistematização no protocolo deprecie o rigor científico da pesquisa (KRUEGER, 1998; MORGAN, 1997). Chamamos a atenção para a possibilidade de combinação de diferentes elementos da pesquisa qualitativa, acrescentando a complexidade proveniente das interações ocorridas no próprio grupo. Entrevistas, observações, debates, anotações/diários de campo, registros audiovisuais, são meios que podem ser usados para a coleta de dados.

A opção metodológica pelo grupo de focal possibilita que se lance mão de procedimentos variados para a coleta de dados. Podem ser realizadas entrevistas em grupo a partir de temas disparadores de reflexões coletivas, observação e análise em grupo de aulas ministradas por integrantes do próprio grupo, anotações de campo (diários de campo reflexivos) feitas pelos integrantes do grupo após ministrarem aulas para alunos com necessidades especiais inseridos em turmas regulares. Essas opções permitem captar elementos da dinâmica escolar. Para efeito de elaboração de uma espécie de *fotografia* do grupo pode-se indicar, por exemplo, a reunião de informações comuns como idade, tempo de exercício profissional e características da experiência profissional e da formação.

As entrevistas em grupo permitem a configuração do que se pode chamar de *radiografia* do grupo, à medida que obtém informações mais profundas sobre as percepções dos integrantes do grupo no que diz respeito aos assuntos postos em discussão. Além de suas percepções é possível acompanhar as mudanças de opiniões dos integrantes como decorrência das discussões realizadas pelo grupo (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2005). *Radiografar* o Grupo significa vê-lo por dentro, de modo que seja permitida a obtenção de dados, que raramente seriam produzidos por uma entrevista individual, tendo em vista a possibilidade do pesquisador, enquanto partícipe, permitindo que questões-chave sejam suscitadas, e a discussão diligentemente conduzida de modo que os participantes entrem contato com suas discordâncias e concordâncias (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2005). Diante do interesse na captação da dinâmica estabelecida pelos professores em suas intervenções profissionais cotidianas, além de *fotografar* e *radiografar* o grupo cabe acompanhá-lo em movimento. Além de sua *fotografia* e de sua *radiografia* interessa-nos também sua *cinematografia*.

A idéia de *cinematografia* diz respeito, portanto, ao registro de aulas de participantes do Grupo. Uma das maneiras de proceder a este registro é a observação direta dos integrantes do grupo das aulas uns dos outros. Todavia, a operacionalização dessa observação coletiva *in loco* tem como complicadora a articulação de dias e horários disponíveis em comum, que garantam que todos os integrantes do grupo observem a mesma aula no mesmo dia e no mesmo horário. Uma alternativa exequível para superar essa dificuldade é a filmagem de aulas nas quais alunos com e sem alguma necessidade educacional específica são atendidos, simultaneamente, em aulas ministradas pelos integrantes do grupo. Após o registro em vídeo de uma determinada aula ela é assistida pelos integrantes do grupo que podem utilizar um roteiro de aspectos a observar por ocasião da análise de cada aula.

Além da filmagem das aulas importa criar uma memória das aulas ministradas por cada integrante do grupo. Para tanto é possível recorrer ao diário de campo com o intuito de enriquecer o conjunto de informações que circularão nos encontros do grupo. Esse diário de campo também pode apresentar um conjunto prévio de aspectos a serem considerados nas anotações de cada professor sobre suas respectivas aulas. Deste modo, é possível reunir às reflexões por se realizar nos encontros do grupo elementos contextuais da intervenção realizada. A *cinematografia* do grupo, por conseguinte, constitui-se do conjunto de informações provenientes das análises das aulas filmadas e dos diários de campo.

Após a realização dos registros decorrentes do desenvolvimento de um programa de formação continuada depara-se com um conjunto de informações que devem garantir a visibilidade do processo realizado a todos os participantes, para que as análises pertinentes possam repercutir nas práticas pedagógicas. No que diz respeito à *fotografia* do grupo, suas informações são alvo fácil de uma organização corriqueira que reúne em um quadro os participantes do grupo e suas respectivas características acadêmico-profissionais, definindo assim o perfil do grupo. No entanto, a *radiografia* e a *cinematografia* do grupo tornam a tarefa de dar visibilidade aos dados um pouco mais complexa.

A composição de um quadro que apresente uma síntese das reflexões realizadas pelo grupo não pode correr o risco de empobrecimento do processo realizado. É possível a esse respeito recorrer à sugestão que Goodwin e Watkinson (2000) nos apresentam quanto à composição de quadros que apresentem os dados

conseqüentes da *radiografia* e *cinematografia* do grupo. Eles utilizaram um quadro de análise adaptado de Feldman (1995) para investigar programas de Educação Física inclusiva na perspectiva de alunos com deficiência. O que Feldman (1995), por sua vez, nos apresenta é um olhar da semiótica sobre expressões mais superficiais e a estrutura subjacente que dão significado a essas manifestações. Seriam respectivamente os significados denotativo e conotativo – termos mais freqüentemente utilizados para se referir às expressões e seus significados subjacentes. Esse quadro de análise permite a reunião de aspectos distintos de um determinado fenômeno de modo que eles façam sentido para o pesquisador e participantes, tornando claras as conexões entre determinadas características culturais, além de explicitar os temas a elas relacionados, pois o grupo focal pode ser utilizado estrategicamente para cultivar novos tipos de dinâmicas interacionais e, por conseguinte, acessar novos tipos de informação (KAMBERELIS e DIMITRIADIS, 2005).

Nessa linha de organização das informações obtidas, junto aos participantes do grupo, procede-se ao tratamento dos dados. O conteúdo bruto das informações, referente a cada instrumento destinado à coleta de dados (entrevistas, análises das aulas e diários de campo), é reunido separadamente, transcrito e analisado linha a linha. Neste momento, se destacam (*iluminam*) as expressões que apareceram com freqüência, sugerindo certa redundância, ao longo da análise. Convém mencionar, entretanto, que algumas expressões singulares – mas de impacto aos propósitos do programa proposto – também o são.

Os dados, depois de salientados nas transcrições, podem ser confrontados com anotações realizadas durante o processo de coleta (no caso das entrevistas e análise das aulas) e/ou no momento que algumas das informações referentes ao respectivo instrumento são transmitidas ao grupo (particularmente no caso dos diários de campo). Esse procedimento busca captar elementos do contexto que aumentem a compreensão do significado atribuído a cada expressão. Essas opiniões, expressas pelos participantes – oralmente ou por escrito – na forma de palavras isoladas e frases, são reunidas em um novo conjunto de dados por instrumento utilizado (entrevistas, análise das aulas e diários de campo).

As expressões de cada participante podem ser ordenadas em categorias estabelecidas de acordo com: tema disparador; questão do roteiro de observação e questão norteadora das anotações de campo – nas entrevistas; análises das aulas; diários de campo. Desse novo conjunto de informações (expressão do participante) depreende-se o sentido conotativo (idéia subjacente) referente a cada categoria de análise. Por fim, a partir da conjugação da expressão do participante com a idéia subjacente – confrontadas com anotações do contexto da coleta ou exposição dos dados – chega-se ao aspecto substancial (tema focado) da opinião emitida.

Um procedimento que se deve pôr em prática é a adoção de sistemática para registro em áudio que impeça a sobreposição de vozes no momento da expressão de opiniões emitidas nos encontros do grupo, para assim garantir que a contribuição de cada um dos participantes nas discussões possa ser resgatada sem ruídos na comunicação. Perguntas pontuais podem provocar os debates e as opiniões podem ser emitidas por cada integrante do grupo, ao seu tempo. Esses registros em gravadores de áudio devem ser transcritos e organizados em quadros conforme mencionado há pouco. Mesmo com esse registro individual das expressões de cada

integrante os quadros de análise podem ser elaborados considerando o grupo como um todo, já que as discussões acontecem coletivamente.

A título de ilustração segue abaixo quadros elaborados por Cruz e Ferreira (2005) por ocasião de estudo relativo a um programa de formação continuada com professores do componente curricular Educação Física, inseridos em contextos educacionais inclusivos. Os quadros trazem as expressões dos participantes do grupo (P), suas respectivas idéias subjacentes e os temas focados sobre uma questão (*O que chamou a atenção na aula?*) relacionada às aulas ministradas pelos próprios participantes. Uma delas com um aluno com Síndrome de Down incluído em turma regular de pré-escola (contexto A) e a outra com um aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas, incluído em uma turma regular de 1ª série (contexto B).

Quadro 1*

(Contexto A: aluno com Síndrome de Down incluído em turma regular de pré-escola)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Temas Focados
P1	Trabalho de coordenação normal Facilidade (aluno com SD) na execução	Comportamento motor	Especificidade
P2	Coordenação motora do aluno com SD Separação por sexo	Comportamento motor Interação social	Especificidade Ambiente físico-social
P3	Colunas separadas (meninos/meninas)	Interação social	Ambiente físico-social
P4	Disciplina	Comportamento social	Ambiente físico-social

Quadro2*

(Contexto B: aluno com paralisia cerebral, usuário de cadeira de rodas, incluído em uma turma regular de 1ª série)

	Expressão do participante	Idéia subjacente	Temas Focados
P1	Todos fazendo ao mesmo tempo: início Atividade em coluna: dispersão	Envolvimento da turma Organização	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P2	Trabalho com jornal Modo de divisão da turma	Atividade Organização	Intervenção profissional
P3	Variação de exercícios e domínio Participação do aluno incluído	Organização Envolvimento do aluno	Ambiente físico-social Intervenção profissional
P4	Cadeira de rodas Adequação da atividade	Adaptação Ensino individual/coletivo	Intervenção profissional Ambiente físico-social

*Quadros adaptados de Cruz e Ferreira (2005) – Questão: *O que chamou a atenção na aula?*

A filmagem das aulas deve ter dois pontos destacados. Um deles refere-se à solução para a dificuldade operacional de articular horários para que todos os integrantes do Grupo possam realizar observação direta das aulas uns dos outros. Outro ponto merecedor de destaque, além de enriquecer sobremaneira as reflexões coletivas, se relaciona ao impacto positivo que a filmagem teve sobre os professores que ministraram as aulas observadas. A possibilidade de ver a si próprio no exercício profissional permite uma (auto) avaliação ímpar da intervenção pedagógica entre aquilo que é proposto e o realizado. Essa perspectiva de avaliação da prática profissional docente, tendo como texto(s) o(s) contexto(s) da intervenção pedagógica cotidiana sugere ser, portanto, uma alternativa metodológica de investigação e formação continuada docente tanto exequível quanto de baixo custo operacional.

O quadro de análise elaborado a partir do referencial anteriormente mencionado constitui-se de três colunas. A primeira diz respeito às opiniões expressas pelos participantes a respeito de determinado assunto, ou provocada por uma pergunta específica. Essa expressão pode ser tanto oral (no caso das entrevistas, na radiografia do grupo) quanto escrita (as observações/análises das aulas filmadas e os diários de campo, na cinematografia do grupo). A segunda coluna aponta a idéia subjacente à opinião expressa por cada participante da pesquisa. Não há, conforme indicação de Feldman (1995), uma maneira certa para elaborar essa segunda coluna, senão uma busca de conexões entre significados que certamente são influenciados por elementos contextuais assim como pelo referencial teórico sustentador das discussões realizadas. A terceira coluna identifica os temas que se relacionam aos significados atribuídos nas colunas anteriores.

3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A elaboração de proposta para organização de grupo de estudo/trabalho com professores da educação básica, que se interessam pelo tema inclusão, é um canal potencial para o estabelecimento de diálogo entre interesses de ordem acadêmica e profissional. Essa mudança na estratégia de aproximação da realidade escolar por parte de pesquisadores faz com que os professores deixem de ser coadjuvantes para assumirem a condição de protagonistas de seus processos de formação profissional, contribuindo ainda na demolição do muro que separa educação básica e superior. Afinal de contas ambas constituem o sistema de ensino brasileiro e estão, quer queiram quer não, envolvidas na problemática da educação escolarizada de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

A necessária articulação de interesses e procedimentos acadêmicos e profissionais permite uma compreensão privilegiada dos mecanismos utilizados pelos participantes da pesquisa, devido à natureza e característica dos dados a serem obtidos. Tais dados se dão no enfrentamento de situações relacionadas ao atendimento de alunos com e sem necessidades especiais em um mesmo ambiente. Do mesmo modo, o desenvolvimento de um programa de formação continuada pode colaborar no apontamento de novas proposições relacionadas à preparação de professores para intervirem em ambientes escolares inseridos em contextos educacionais inclusivos.

Os dados obtidos junto aos participantes do referido programa deve ter como foco a prática docente, no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, em contextos inclusivos. As demandas profissionais decorrentes desse contexto impõem um caráter relacional à pesquisa, que obriga o desempenho da função, tanto de pesquisador quanto de mediador dessas demandas junto ao grupo focal. Nesse sentido, é conveniente estabelecer uma agenda para implementação do programa de formação continuada para os professores inseridos no grupo, e, concomitante ao seu desenvolvimento, para o refinamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Uma das características de um programa de formação continuada apoiado no grupo focal é que o funcionamento do grupo gire em torno de conteúdos que transitam da prática para a prática, o que não implica prescindir da literatura. Recorrer à literatura pertinente às discussões realizadas pode adensá-las ainda mais, fazendo com que textos de interesse do grupo sirvam como apoio às demandas sinalizadas pelos participantes, e não como leitura obrigatória previamente indicada. As reflexões sobre problemas enfrentados no cotidiano escolar, as observações das aulas de outros participantes e os apontamentos feitos, sobre as próprias aulas, definem uma espécie de suporte elaborado e veiculado, junto aos pares que sugere ser decisivo à continuidade dos estudos e trabalhos realizados pelo grupo.

Um programa de formação continuada, por intermédio da análise contextualizada das ações e reflexões dos participantes de um grupo focal, permite que se acompanhe como professores da educação básica atendem alunos com necessidades especiais em contextos educacionais inclusivos. De suas reflexões e ações, emergem algumas proposições de interesse, principalmente no que diz respeito ao entendimento de que a relação entre a escola e o processo de inclusão

escolar deve ter como foco, antes da obrigação e do desafio, a responsabilidade e o engajamento profissionais.

O processo de desenvolvimento de um programa de formação continuada pode conduzir a uma revisão das idéias iniciais. Importa deixar claro que essa revisão não se dará em função do programa em si, mas principalmente devido à característica relacional que ele deve assumir. Um ponto importante, sem excluir a figura do pesquisador/mediador do grupo focal, é o estabelecimento de uma relação de confiança que permita contribuições francas tanto na condução do próprio grupo quanto nas observações e análises das aulas dos demais participantes. Assim sendo, é possível que cada crítica seja realizada com cada um dos participantes se colocando no centro da própria crítica.

A possibilidade de poder se ver dando aula também colabora para que reflexões relevantes sejam compartilhadas dentro do grupo. Merece destaque o baixo custo operacional da filmagem das aulas, principalmente ao se considerar o impacto positivo junto aos participantes do grupo. A filmagem das aulas deve ter outro ponto posto em relevo: a solução de um problema prático que é conciliar os horários dos integrantes do grupo para que todos possam observar/analisar as aulas uns dos outros. Vale salientar que o enriquecimento das reflexões coletivas decorre da utilização dos textos vivos que são as aulas ministradas no cotidiano da intervenção profissional dos professores.

De outro lado, acompanhando toda essa movimentação, não se pode perder de vista a preocupação acadêmica com a sistematização dos resultados encontrados e, a título de investigação científica, com a análise desses resultados. Essa preocupação pode provocar a incorporação de novos instrumentos de observação e análise ao longo do programa. À medida que a estrutura de funcionamento do grupo focal fica mais complexa, há uma correspondência junto aos procedimentos da pesquisa. Do mesmo modo – numa relação de reciprocidade – os procedimentos adotados ao longo da pesquisa buscam preservar a dinâmica própria do grupo focal, que deve expressar suas demandas práticas, relacionadas à intervenção profissional de cada participante em sua respectiva escola.

Diante da perspectiva de inclusão escolar de pessoas que apresentam necessidades especiais, os debates relacionados ao processo de formação profissional do professor recebem um colorido especial. A preparação obtida em um curso de graduação (nível superior) deve ser aprimorada tanto em função de vivências profissionais quanto de investimentos acadêmicos constantes. O envolvimento dos professores, como protagonistas desse processo, pode incrementar sobremaneira sua formação profissional e não pode ser ignorado com vistas à consecução das almejadas mudanças em nosso cenário educacional. No contexto dos debates relacionados à educação escolarizada de pessoas com necessidades especiais o grupo focal constitui ferramenta de interesse para implantação de um programa de formação continuada com repercussões efetivas, tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional.

REFERÊNCIAS

ADAMUZ, R.C. A reinterpretação da prática pedagógica por um professor com uma aluna com deficiência mental inserida no ensino comum. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, S.P.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000a. p.9-39.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000b. p.171-189.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A.; GERALDI, J.W. Educação continuada: a política da descontinuidade. Educação & Sociedade, Campinas, v.20, n.68, p.202-219, dez. 1999.

CRUZ, G.C.; FERREIRA, J.R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v.19, n.2, p.163-80, 2005.

DENARI, F.E. A escola perante as diferenças: um olhar sobre a formação do professor. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.). Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II. Londrina: Ed.UEL, 2001. p.177-181.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e Sociedade. Campinas, v.24, n.83, p.601-625, 2003.

DUARTE, Emeide Nóbrega et al . Aprendizagem organizacional em unidades de informação: do grupo focal à comunidade de prática. Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte, v. 13, n. 3, dez. 2008 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362008000300006&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 out. 2009

FELDMAN, M.S. Strategies for interpreting qualitative data. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1995.

FERREIRA, J.R.; SOUZA, M.I.; NUNES, L.R.O.P.; MENDES, E.G.; GLAT, R. Teses e dissertações de educação e psicologia: formação de recursos humanos para a educação especial. Temas em psicologia da SBP, Ribeirão Preto, v.10, n.3, p.249-259, 2002.

FUSARI, J.C. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação contínua de educadores: preocupações a serem consideradas. In: BICUDO, M.A.V.;

SILVA JR., C.A. Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p.221-224.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E.F.C.B.; CARNEIRO, R.. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; MORI, N.N.R.; SHIMAZAKI, E.M. (Orgs.). Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: Ed.UEL, 1998. p.373-378.

GOODWIN, D.L.; WATKINSON, E.J. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Champaign, v.17, p.144-160, 2000.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KAMBERELIS, G.; DIMITRIADIS, G. Focus groups: strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. *The sage handbook of qualitative research*. 3.ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005. 1210p.

KRUEGER, R.A. *Analyzing & reporting focus group results*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1998.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORGAN, D.L. *Focus groups as qualitative research*. 2.ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.93-114.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade da competência na profissão de professor. In: CONHOLATO, M.C. (Coord.). *Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: FDE, 1998. p.205-248.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n.12, p.5-21, set./dez. 1999.

_____. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

SAGE, D.D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.129-141.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.77-91.

_____. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, O.M. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p.115-138.