

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MAYARA COSTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
A experiência como constitutiva do formar-se**

PORTO ALEGRE

2015

MAYARA COSTA DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
A experiência como constitutiva do formar-se**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Porto Alegre
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Costa da Silva, Mayara
FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A
experiência como constitutiva do formar-se / Mayara
Costa da Silva. -- 2015.
125 f.

Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação especial. 2. Formação. 3. Inclusão
Escolar. 4. Inovação. 5. Experiência. I. Baptista,
Claudio Roberto, orient. II. Título.

Dedico esta dissertação aos colegas-amigos integrantes do Grupo de Práticas. Obrigada pelas trocas, pelas contínuas noites de quinta-feira compartilhadas, pelo diálogo e por dividirem elementos tão ricos das suas docências comigo. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o professor Claudio Roberto Baptista, pela condução generosa, pelas reflexões compartilhadas e pelas valiosas contribuições para que esta dissertação fosse possível. Obrigada por tudo!

Às professoras Cláudia Rodrigues de Freitas, Elizabeth Krahe e Marlene Rozek, pelas trocas e diálogos que se tornam possíveis e por aceitarem compartilhar esse momento comigo.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, por toda atenção e auxílio.

Aos colegas-amigos do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, pelas trocas, reflexões em companhia e por compartilharem comigo um espaço do qual me sinto tão parte. Vocês foram (e continuam sendo) essenciais na minha constituição como pesquisadora, como docente e como pessoa.

Aos colegas-amigos integrantes do Grupo de Práticas que vêm dividindo comigo muitos momentos desde o ano de 2013 e que me fazem perceber outras possibilidades de formação. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

Aos colegas-amigos do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura, pela acolhida e por compartilharem comigo tão ricas reflexões envolvendo a formação de professores; com certeza há muita influência de vocês nessa dissertação.

Aos meus pais e ao meu irmão pela (imensa) paciência, pela base, pelo amor, pelos sorrisos, pelo afeto, pela cumplicidade.

Ao meu pai, pelos cafés nos momentos de estudo, pelas inúmeras tentativas de me fazer rir e pela *paciência* com as minhas inúmeras *impaciências*.

À minha mãe, por cada sorriso que ilumina meu dia quando ele está meio cinzento e pela dedicação sem reservas.

Ao meu irmão, por todo incentivo e por me impulsionar sempre a ir adiante. Obrigada ainda pela amizade de todas as horas, risadas e momentos de descontração que vivo cotidianamente contigo.

Aos amigos que compreenderam meus momentos de ausência e que, de alguma forma, são constantemente presentes.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, fizeram parte desse processo.

(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

RESUMO

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar os possíveis elos entre formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar na Educação Básica, considerando predominantemente a educação infantil e o ensino fundamental. Foram investigadas, ainda, as características de um processo formativo instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica. O estudo foi desenvolvido a partir de um grupo de trabalho denominado Grupo de Práticas, instituído no âmbito de um projeto aprovado no programa Observatório da Educação (OBEDUC). Esse grupo é constituído por professores de Educação Básica e pesquisadores envolvidos com a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O principal objetivo do grupo é propiciar que professores de Educação Básica implementem planos de ação inovadores nas escolas vinculadas ao projeto. A partir de um referencial teórico que compreende a área da formação de professores, prioritariamente por meio dos autores Maurice Tardif, Antonio Nóvoa e Francisco Imbernón, bem como, sobre as ideias que orientam a perspectiva do pensamento sistêmico, com base, prioritariamente em autores como Humberto Maturana e Francisco Varela, desenvolveu-se uma análise pautada na abordagem qualitativa. Os instrumentos metodológicos priorizados envolveram a observação participante e a análise documental de 27 atas relativas ao ano de 2013. Percebeu-se a dimensão de apoio que o grupo passou a representar no que diz respeito ao planejamento e à reflexão sobre as práticas pedagógicas desses professores no âmbito de seus cotidianos de atuação. Destacou-se, também, um movimento de retroalimentação envolvendo os conceitos elencados pelos integrantes do grupo como norteadores do percurso (cotidiano, necessidade e inovação) e que contemplam o eixo organizador do desenvolvimento dos planos de ação. Reafirma-se, dessa forma, a importância de levar em consideração os espaços dialogados de formação, principalmente quando tomamos como referência contextos de inclusão escolar. Isso possibilita que tanto professores de sala de aula regular, quanto do atendimento educacional especializado compreendam-se como coparticipantes do processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. Além disso, conclui-se destacando a importância do investimento em processos formativos que levem em consideração as práticas pedagógicas dos professores como espaços de produção de saberes.

Palavras-chave: **Educação especial. Formação. Inclusão escolar. Inovação. Experiência.**

ABSTRACT

This research aims to analyse the links amongst teachers' education, academic research and inclusion on the context of Primary Education, considering mainly the Junior School and the Middle School. This study also investigates the aspects of teachers' development process based on teachers' actions to improve innovation, school experience and pedagogical reflection. A Practice Workgroup, formed once a Program of Educational Observation was approved, developed this study. Primary Education and researchers involved with Special Education inclusion programs compose this Practice Workgroup. The main goal of this workgroup is to provide teachers ways to implement innovating actions in the schools entailed to the project. An analysis based on a qualitative research was made, taking teachers' education ideas, especially those presented on works of Maurice Tardif, António Nóvoa and Francisco Imbernón, as a theoretical reference, and taking ideas that guide the systemic thinking from authors as Humberto Maturana and Francisco Varela as the research base. The methodological instruments used embodied a participative observation and a documental analysis of 27 proceedings relative to the year of 2013. It is well perceived the dimension that the group's support represents on the planning and on the reflection about these teachers pedagogical practices in their daily basis. It is possible to highlight a feedback embodying concepts considered substantial by the group (such as routine, necessity and innovation) as they contemplate organizational action plans. This way, it is possible to reassure the importance of taking dialogued formation spaces into consideration, especially when we take school inclusion contexts as reference, giving teachers and specialized educational assistants the possibility to comprehend themselves as partakers whilst learning with their pupils. As a conclusion, it may be highlighted the importance of investing on a formation process that takes teachers' pedagogical practices into consideration, practices that should be considered spaces of knowledge production.

Keywords: **Special Education. Education. School Inclusion. Innovation. Experience.**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 ENTRELACES E DESENLACES: DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	9
1.2 JUSTIFICATIVA: CONSTRUINDO OS NEXOS	11
1.3 SOBRE A PESQUISA: DELIMITANDO OS EIXOS DE INTERESSE	15
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: ESPAÇOS DE AÇÃO EM REDE	22
2.1 O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO	22
2.2 SOBRE UM CONTEXTO QUE APROXIMA PESQUISA, FORMAÇÃO E O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE	24
2.3 PONTOS DE ENCONTRO, ARTICULAÇÕES E REDES EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR	27
3 SOBRE A TEMÁTICA VISITADA: DESVENDANDO OS CAMINHOS ANTERIORMENTE TRILHADOS	34
4 DAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	47
5 FORMAR-SE: A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA EXPERIÊNCIA (RE)VISTA EM UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS RELAÇÕES	58
5.1 A FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA: ALGUNS DIÁLOGOS POSSÍVEIS.....	58
5.2 A FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA E O PENSAMENTO SISTÊMICO	63
5.3 A FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA E O GRUPO DE PRÁTICAS	70
6 INOVAÇÃO, NECESSIDADE E COTIDIANO ESCOLAR: PISTAS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA INOVADORA	74
7 CAMINHOS METODOLÓGICOS	80
7.1 A QUESTÃO DE PESQUISA	80
7.2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS	81
7.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	82
7.3.1 Análise documental: as atas como documentação pedagógica.....	82
7.3.2 Observação participante: quando a participação é, necessariamente, parte integrante do processo de observar	85
8 ANÁLISES: NA BUSCA POR ELOS QUE (RE)UNEM PISTAS SOBRE O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	87

8.1	RETROALIMENTAÇÃO CONCEITUAL: RETOMADA E REFLEXÃO CONSTANTES DOS CONCEITOS ORGANIZATIVOS	88
8.2	PLANEJAR, REFLETIR E FORMAR-SE EM COMPANHIA: O GRUPO COMO DISPOSITIVO DE APOIO NA DOCÊNCIA DOS INTEGRANTES	91
8.3	PONTES QUE DERRUBAM MUROS: RELAÇÕES QUE VÃO ALÉM DA TEORIA E PRÁTICA	93
8.4	REDES DENTRO REDES: INTERLOCUÇÕES E CONEXÕES FORMATIVAS	96
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – QUADRO DETALHADO DOS PROFESSORES INTEGRANTES DO GRUPO DE PRÁTICAS	122
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124

1 INTRODUÇÃO

1.1 ENTRELACES E DESENLACES: DA TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

"O papel tem mais paciência do que as pessoas."

Anne Frank

Aposto nisso. Na paciência desta folha para me receber. Receber minhas palavras, receber-me nesta escrita. A escrita guarda muito de quem a realiza, e é isso que pretendo aqui, neste primeiro momento, contar-me, trazer ao papel um pouco da minha trajetória e de como cheguei até aqui. Espero que o leitor tenha a mesma paciência que o papel, pois reconheço: a trajetória, apesar de recente, já se faz longa.

Minha trajetória acadêmica começa em 2009, quando ingresso no curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa entrada aponta uma pista para o leitor: sim, meu interesse na área da educação. O que o leitor não sabe, porém, é que meu interesse começa ao contrário. Muitas pessoas ingressam em uma área, em meu caso, a educação, para então ter despertado seu interesse em uma subárea, para mim a educação especial. Comigo não foi assim. Começo do suposto fim, o que reitera a compreensão da vida como sistema em constante movimento, jamais linear. Em meu caso, costumo afirmar quando me narro: “despertei para a pedagogia em função da educação especial” e não o contrário, como geralmente acontece. Assim, sentindo-me mobilizada por esse interesse, passei a buscar, no âmbito da Faculdade de Educação, professores que investissem no estudo da inclusão escolar no contexto da educação especial.

No início do ano de 2011, após participar de uma seleção, ingressei, na condição de bolsista de iniciação científica, no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE), coordenado pelo Professor Claudio Roberto Baptista e constituído por demais pesquisadores da linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Nesse núcleo, com uma colega também bolsista de iniciação científica, desenvolvi um levantamento bibliográfico envolvendo a produção acadêmica relativa à formação de professores e à educação especial, com foco na temática formação inicial.

A partir da pesquisa sobre a formação de professores, meu interesse se ampliou, o que me instigou ainda mais, me incitando a ir adiante, provocando outros

questionamentos, os quais me ofereceram subsídios para que eu desenvolvesse meu trabalho de conclusão do curso (TCC) de pedagogia. Sob a orientação do prof. Claudio Roberto Baptista, o trabalho intitulado *Percursos de Formação em Educação Especial: uma reflexão acerca da formação especializada* teve como principal objetivo estabelecer uma reflexão sobre a formação especializada em educação especial de cunho generalista ou especialística, buscando constituir um contraponto entre ambas. (SILVA, 2012).

Entre o processo de escrita do TCC e a finalização do curso de graduação houve um curto intervalo, no qual comecei a constituir-me docente pela experiência. Recebi, então, um convite para trabalhar como professora na Creche Francesca Zacaro Faraco, mais conhecida como Creche da UFRGS. Assim, assumi uma turma de Jardim, pois entendia que precisava de experiência e vivência como docente. Tendo em vista que estava prestes a me formar e que pouco havia estado em uma sala no exercício da docência, o convite se constituía como uma boa oportunidade para que pudesse, a partir das vivências e experiência que a atuação em sala de aula possibilitam, qualificar-me e aprender-me professora. Passei, assim, a atuar no NEPIE na condição de bolsista voluntária, de modo que continuei a desenvolver as pesquisas com as quais já estava envolvida.

Ainda no ano de 2013, passo a integrar, na condição de bolsista professor de Educação Básica¹, o projeto intitulado *Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul*, aprovado no âmbito do programa Observatório de Educação (OBEDUC), iniciativa constituída por meio de uma parceria entre CAPES², INEP³ e SECADI⁴. Dessa forma, no âmbito do grupo de pesquisa que integro — o NEPIE —, passa a existir um grupo de trabalho chamado *Grupo de Práticas*, integrado prioritariamente pelos bolsistas professores de Educação Básica, com o principal objetivo de discutir, planejar e refletir planos de ação inovadores, que devem ser colocados em prática nos contextos escolares em que estão inseridos os professores de Educação Básica participantes do grupo. Integrando

¹ Por exigência da Capes: “são docentes em efetivo exercício em sala de aula ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica”. Os bolsistas inseridos nesse projeto têm como principal função o desenvolvimento de um plano de ação inovador no âmbito da instituição que integram.

² CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

³ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁴ SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

o mesmo espaço, há uma professora da mesma instituição em que atuava como docente. A partir disso, e pensando juntas as necessidades da instituição, resolvemos constituir um plano de ação compartilhado, envolvendo as artes e a educação infantil.

O plano de ação inovador, intitulado *O Atelier viajante: os jardins nas artes, o processo criativo e a autoria em desenvolvimento*⁵, teve como eixo norteador prioritário “possibilitar que as crianças ‘façam arte’, de maneira autônoma, em um processo de criação próprio, desenvolvendo a autoria e o conhecimento de si, através de criações artísticas”. O projeto foi desenvolvido na instituição de educação infantil em que atuávamos durante dois anos consecutivos, nos quais trabalhamos com três turmas de jardim.

Entre os entrelaces e desenlaces que constituem essa trajetória, a mesma temática de pesquisa continua me mobilizando. Acredito que as discussões a respeito da formação de professores relacionada à educação especial não se esgotaram, aliás, longe disso. Como afirmam Caiado, Jesus e Baptista (2011), o debate continua emergente e cada vez amplia-se mais a necessidade de oferecer visibilidade ao tema.

1.2 JUSTIFICATIVA: CONSTRUINDO OS NEXOS

A década de 2000 constituiu-se como de suma importância na área da educação especial, tendo em vista os movimentos e documentos normativos instituídos pelo Ministério da Educação priorizando a perspectiva da educação inclusiva. Tomando como referência os últimos 15 anos, podemos afirmar que houve uma mudança na perspectiva histórica relacionada à área, bem como inúmeros efeitos sobre o acesso e o atendimento aos alunos considerados público alvo da educação especial.

A Resolução nº 02 de 2001/CNE-CEB, que institui diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, apesar de abrir a possibilidade do atendimento deste aluno em espaços substitutivos, afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos. O documento anuncia ainda

⁵ Nosso atelier, em função de não termos um espaço físico fixo, precisou tornar-se itinerante. Desta forma, combinamos com as crianças que poderíamos fazer arte em qualquer lugar que quiséssemos, de maneira que precisaríamos apenas levar o “Atelier viajante” conosco. Assim, construímos, a partir de um carrinho de feira, todo decorado e transformado pelas crianças, o atelier que viaja e que busca levar o processo de “fazer arte” para onde nossos artistas quiserem.

a oferta de apoio especializado nas classes comuns mediante a ação colaborativa dos professores.

No ano de 2008, a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva altera o direcionamento da Política Brasileira para a área, destacando que a escolarização dos alunos com deficiência deve ocorrer no ensino regular. Esse documento altera a nomenclatura referente aos sujeitos público-alvo da Educação Especial, deixando de utilizar a expressão *necessidades educativas especiais* e priorizando a caracterização mais específica de cada grupo de alunos. Considera-se público-alvo da educação especial os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Dentre os objetivos elencados no documento, encontramos a garantia de “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar”. Portanto, é muito importante o direcionamento no que concerne ao oferecimento de processos formativos que não sejam voltados apenas para os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, mas que envolva também os professores de sala de aula regular, espaço priorizado para a escolarização desse sujeito.

A Resolução nº 04 de 2009/CNE-CEB Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Segundo o que está disposto no documento, a elaboração e execução do plano a ser desenvolvido junto ao aluno com deficiência no âmbito do atendimento educacional especializado é de competência do professor responsável por esse atendimento em articulação com os professores do ensino regular, entre outras instâncias e serviços. Além disso, estabelece-se como uma das atribuições do professor do atendimento educacional especializado, a interlocução com o professor da sala de aula regular.

No mesmo sentido, o Decreto nº 7611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, destaca em seu parágrafo 2º:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

Além disso, um dos objetivos do atendimento educacional especializado envolve a garantia da “transversalidade das ações da educação especial no ensino

regular”, de forma que também estende as estratégias de formação de professores aos docentes do ensino regular e demais profissionais da escola visando qualificá-los para atuação na perspectiva da educação inclusiva.

A justificativa da emergência envolvendo discussão que relaciona a formação de professores e a educação especial se enfatiza quando observamos os dados referentes às matrículas dos alunos considerados público alvo da educação especial. De acordo com as informações fornecidas pelo censo escolar da Educação Básica⁶, levando em consideração o contexto nacional, as matrículas de alunos com deficiência⁷ em escolas regulares têm aumentado gradativamente, e o decréscimo dessas matrículas em espaços especializados – classes ou escolas especiais – também vem ocorrendo.

Esse movimento pode ser analisado ao tomarmos como referência a tabela (Tabela 1) referente às matrículas dos alunos com deficiência nas classes e escolas especiais (ensino exclusivo) e nas classes comuns (ensino regular) nas etapas da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e EJA⁸, bem como, o gráfico (Figura 1), que traça um comparativo entre escolas exclusivas e regulares referentes às matrículas dos alunos público-alvo da educação especial dos anos de 2007 a 2014.

⁶ Informações acessadas pelo portal do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁷ Utilizo a conceituação de alunado que envolve deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, disposta na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Entretanto, ao longo do trabalho utilizarei o termo alunos ou pessoas com deficiência, referindo-me ao público alvo da Educação Especial.

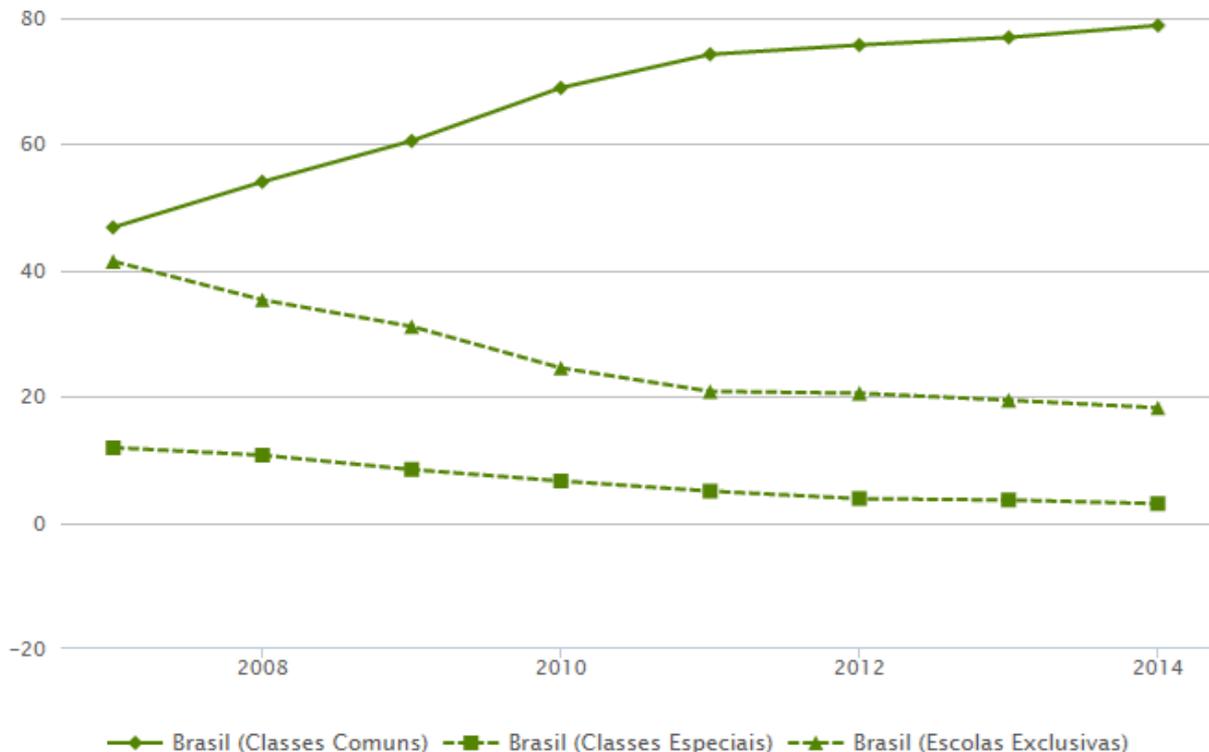
⁸ Educação de Jovens e Adultos

Tabela 1 - Matrícula de alunos com deficiência nas escolas e classes especiais e nas classes comuns (escolas regulares)

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004
Δ% 2012/2013	2,8	-2,6	-9,0	-4,7	13,1	4,5	-52,1	4,5	6,2	4,0	11,4	1,7	20,8

Fonte: Resumo Técnico do Censo da Educação Básica (INEP, 2013).

Figura 1 - Matrícula de alunos com no ensino comum, em classes especiais e em escolas exclusivas



Fonte: Observatório do PNE, 2014.

Assim, diante da significativa ampliação das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, um dos possíveis efeitos de um movimento de investimento em uma política pautada na perspectiva da educação inclusiva, enfatiza-se a necessidade de direcionar um olhar mais atento às práticas pedagógicas direcionadas a esse alunado, buscando garantir que haja, de fato, articulação entre os professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular, priorizando uma atuação colaborativa. Segundo Almeida e Martins (2009):

Dar conta da multiplicidade que cerca o cotidiano da prática educativa requer pensarmos em uma organização escolar que contemple a cooperação e o trabalho em equipe, com vistas à reflexão e reconstrução do espaço educacional. É preciso que a escola organize seu trabalho pedagógico e nele inclua, como ponto essencial, um espaço sistematizado para que os professores e outros profissionais se encontrem para analisar e recriar sua prática. (ALMEIDA; MARTINS, 2009, p.25).

Vê-se crescer, assim, a necessidade de pensar em processos de formação continuada que envolvam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva como eixo norteador, compreendendo a formação continuada como “estruturante dos processos de repensar a escola e a prática pedagógica” (JESUS, 2006, p. 104) com vistas a investir na formação de professores para atuar junto a este alunado.

Percebe-se, dessa forma, a necessidade de lançarmos nosso olhar e refletirmos acerca das práticas pedagógicas de forma que possamos pensá-las articuladas a esses processos formativos, priorizando a formação de um professor que seja capaz de olhar e refletir sobre suas práticas, com vistas a transformar lógicas de ensino (JESUS, 2006). Desta forma, podemos ainda questionar-nos: o que tem sido oferecido em termos de práticas pedagógicas a esses sujeitos? Como qualificá-las? Quais as ações consideradas prioritárias nesse sentido?

1.3 SOBRE A PESQUISA: DELIMITANDO OS EIXOS DE INTERESSE

É ante esse panorama que, em julho do ano de 2013, ao ingressar no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos, me proponho a continuar pesquisando sobre a formação de professores.

Apesar do ingresso como bolsista de mestrado, deixando de ser oficialmente bolsista professora de Educação Básica, continuei a integrar o Grupo de Práticas,

mantendo o interesse em desenvolver o plano de ação já planejado. A partir de reflexões sistemáticas no âmbito do grupo, bem como em reuniões individuais com a colega com a qual compartilho o plano de ação desenvolvido, chegamos ao conceito de formação em serviço. Este conceito passa a nos mobilizar, pois, percebemos a potencialidade do atelier de artes como um dispositivo de formação oferecido às crianças, mas também, ao mesmo tempo, estendendo-se aos professores envolvidos – nós e as professoras das turmas que participariam dos projetos – ou seja, todos os docentes participantes.

Além de perceber a potência formativa do cotidiano escolar e das ações do profissional docente em seu contexto de trabalho, identifiquei também a potencialidade de analisar as relações entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar por meio de um processo formativo como o que constitui o Grupo de Práticas.

Considero, apoiada em Maturana e Varela (2001), que somos constituídos na relação do regular com o mutável, nessa “combinação de solidez e areias movediças que é tão típica da experiência humana quando a olhamos de perto.” (p. 263). Portanto, minha trajetória é constituída ainda por muitos outros fios e laços, que formam muitas redes e que relacionam muito mais “memórias” que não couberam aqui, mas que podem ser exploradas em outros momentos.

A partir da minha inserção no Grupo de Práticas, bem como o desenvolvimento de ações que têm como principal objetivo a inovação pedagógica no cotidiano escolar, passo a (re)pensar a formação continuada e os conceitos que a envolvem. Cabe destacar que a percepção relacionada à inovação envolve a resignificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, não relacionada, necessariamente, a algo inédito. Surgem, então, novos interesses ligados à temática e, logo, novos e intensos questionamentos, dentre os quais: O que significa formar-se? O que significa formar-se em um espaço específico? O que significa formar-se a partir da experiência, ou, em serviço? O que significa formar-se com a pluralidade de apoio representada por um grupo de pesquisa? Quais os desdobramentos decorrentes da constituição de um grupo de trabalho que se une pelo objetivo reinventar práticas pedagógicas?

Dessa forma, dentre tantos questionamentos que me mobilizam, chego às duas questões que norteiam a presente pesquisa: Quais os possíveis elos entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar em escolas de Educação Básica, considerando predominantemente a educação infantil e o ensino

fundamental? Que características tem um processo formativo instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica?

Percebo a importância de oferecer visibilidade a iniciativas como essa, que envolvem a universidade e a escola de Educação Básica, estreitando os laços e as relações entre dois espaços que, historicamente, têm se constituído à parte, construção essa que atuou no fortalecimento da visão dicotômica entre teoria e prática, (re)afirmando uma separação simplificadora e redutora.

Portanto, também conforme as ações que buscam estabelecer interlocução entre universidade e escola, ambas, teoria e prática, se constituem em relação, ou seja, uma não existe sem a outra. Segundo Tardif (2013, p.237):

A pesquisa universitária na área da educação e a prática do ofício de professor não são regidas pela relação entre teoria e prática, pois ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações, e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Nessa perspectiva, a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes. (TARDIF, 2013, p.237).

Assim, a presente pesquisa tem como principal objetivo analisar as relações entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar em escolas de Educação Básica, por meio de um processo formativo, instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que valoriza a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica. Para tanto, tomando como base a constituição desse grupo, acredito na importância de refletir acerca do conceito de formação em serviço ou a partir da experiência.

Compreendo as relações entre os dois conceitos. Porém, minha tendência é priorizar o conceito *formação a partir da/pela experiência*. Quando investimos na busca pela origem das duas palavras, deparamo-nos com uma definição de serviço⁹ (do latim *servitium*) ligada à ideia de “servir” ou “ajudar”. Diferentemente, o conceito de experiência¹⁰ (do latim *experientia*) relaciona-se ao conhecimento adquirido pela prática e habilidades. Dessa forma, percebendo a proximidade do conceito que

⁹ “Dicionário etimológico da língua portuguesa” – Antônio Geraldo da Cunha e Dicionário Brasileiro Globo - Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft e F. Marques Guimarães.

¹⁰ Idem a nota 8.

envolve o *formar-se* a partir da/pela experiência com a percepção de formação que perpassa o Grupo de Práticas, oferecerei destaque a este ao longo do presente estudo.

Aposto, apoiada em Maturana e Varela (2001), que o processo de produção do conhecimento se dá em relação. Percebo o conceito de formar-se em intensa relação com o de autoformação, pensada e entendida, de acordo com o que nos apresenta Pecoits (2009), como um percurso singular, mas nunca individual.

A autoformação, desta forma, é compreendida como o que Maturana e Varela (2001) irão nomear de organização autopoietica, ou seja, a produção continua de si mesmo. Porém, importante ressaltar, como refletido anteriormente, uma formação de si nunca solitária, sempre em relação, a partir de experiências compartilhadas, trocadas, vividas a partir da interação. Desta maneira, quando nos propomos a discutir uma formação continuada apoiada na experiência docente, estamos falando também de uma autoformação, ou seja, percebo os dois conceitos em relação.

Segundo Jorge Larrosa (2002), experienciar algo significa ser tocado. De acordo com o autor “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, para que ocorra a experiência, há que se estar inserido no contexto em que ela ocorre. Logo, o ato de formar-se a partir da experiência, prevê refletir sobre um formar-se a partir de algo que nos acontece, nos passa e, nesse sentido, nos deixa marcas. A necessidade de refletir a respeito do vivido¹¹, tendo em vista que estar no espaço da escola ou da sala de aula, não garante um processo de formação em serviço, mas sim, a disposição para refletir sobre essas experiências.

Mariotti (2000) convida-nos a pensar acerca da reflexão que sucede, ou melhor, constitui o ato de experienciar, afirmando que é esta abertura para refletir sobre a experiência vivida que “abre-nos a possibilidade de trabalhá-la e ampliá-la”. (p.36). Portanto, no tocante ao presente estudo, compreendo a reflexão como sendo uma das principais características constitutivas da formação que se estabelece a partir da experiência, pois é a partir deste “refletir sobre” que a experiência toma sentido. Apoio-me nas palavras de Mariotti (2000), que reafirma a reflexão como “um meio, e dos mais importantes, de ajudar a perceber o mundo, ver como ele se desvela em suas

¹¹ Cabe destacar a compreensão que associa o “vivido” ao conceito de “experiência”, tendo claro, porém, que o vivido não pressupõe, necessariamente, experienciar. A experiência relaciona-se ao vivido que produz marcas.

interações conosco – como ele é construído por nossa experiência e, por sua vez, a constrói.” (p.36).

Bateson e Bateson (1994, p.58) apresentam-nos um conceito de aprendizagem, afirmando que esta consiste em mudanças que se produzem nas características que constituem o sistema, as quais são provocadas pela experiência. Ênfase, portanto, apoiada nessa definição, a importância da experiência no processo formativo proposto, o qual decorre do vivido, evocando, mais uma vez as ideias de Bateson e Bateson (1994), quando afirmam:

Todo mundo sabe (ou deveria saber) que ninguém pode aprender a dançar limitando-se a ler um livro. Esta pessoa deve ter também a experiência real da dança que o livro naturalmente deixa sem descrever. É a prática o que nos permite ligar os diversos elementos das instruções para formar as configurações. (BATESON; BATESON, 1994, p.163, tradução nossa).¹²

Partindo desse pressuposto, afirmo: ninguém pode aprender a ser professor, limitando-se a ler um livro. Considero a importância da teoria, mas aliada a prática, tendo em vista que uma perpassa a outra, uma não existe e nem resiste sem a outra, ou seja, ambas constituem-se mutuamente, bem como a importância de compreendermos que a vivência de cada pessoa é diferente, ou seja, suas experiências do vivido são diversas.

Segundo Maturana e Varela (2001), somos influenciados por aquilo que vemos e sentimos. Os autores explicam que o Mundo não é anterior à nossa experiência. Desta forma, construímos nosso conhecimento sobre o Mundo, bem como a recíproca é verdadeira. Sendo assim, a construção do saber ocorre, necessariamente, de maneira compartilhada, por meio das trocas, da relação. Porém, precisamos ter claro que esse processo não ocorre de maneira linear. Trata-se de uma rede que se constitui de idas e vindas, regular e irregularmente, entre curvas que se encontram, se distanciam e se (re)encontram, ou não.

Assim, “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo”. (MATURANA; VARELA, 2001, p.12). Desta maneira, a formação que ocorre por meio da experiência envolve um aprendizado que

¹² El temor de los angeles, Gregory Bateson & Mary Catherine Bateson - Livro em espanhol, tradução minha.

ocorre por meio do vivido e que se dá, prioritariamente, por meio da interação com o outro, em um contexto. A partir dos destaques apresentados, enfatizo a importância de pensar a formação continuada atrelada à experiência a partir dos movimentos do Grupo de Práticas e suas implicações sobre os sujeitos nela envolvidos.

A presente dissertação foi dividida em nove capítulos, considerando-se a numeração a partir da Introdução. No Capítulo 2, intitulado *Contextualização do campo de pesquisa: espaços de ação em rede*, apresento os principais objetivos do OBEDUC, bem como detalho de maneira mais ampla o projeto no qual se insere o Grupo de Práticas, a figura do bolsista professor de Educação Básica e próprio grupo sobre o qual a pesquisa se inscreve.

O Capítulo 3 – *Sobre a temática visitada: desvendando os caminhos anteriormente trilhados* – envolve o levantamento bibliográfico realizado com vistas a conhecer o que vem sendo pesquisado com relação à formação de professores em serviço ou a partir da experiência e a educação especial.

No quarto capítulo, intitulado *Das diretrizes para formação de professores da Educação Básica*, desenvolve-se, a partir da seleção de determinados documentos normativos e em sintonia com a temática da pesquisa, a reflexão analítica acerca do que vem sendo produzido no campo das políticas sobre a formação de professores.

No quinto capítulo – *Formar-se: a formação continuada pela experiência (re)vista em um espaço de múltiplas relações* – exponho o que compreendo a respeito do conceito de formação em serviço/pela experiência, relacionando o movimento de formar-se em relação com aquele desenvolvido no âmbito do grupo específico no qual me proponho a desenvolver a pesquisa. As reflexões realizadas nesse capítulo têm como base o referencial teórico relacionado ao pensamento sistêmico, a partir de autores como Gregory Bateson e Humberto Maturana, além de estudos que se relacionam com a área da formação de professores, com ênfase nas ideias de Maurice Tardif, António Nóvoa e Francisco Imbernón.

O Capítulo 6 – *Inovação, necessidade e cotidiano escolar: pistas para uma ação pedagógica inovadora* – envolveu os três conceitos que permearam e constituíram o eixo organizador com vistas a construção dos planos de ação desenvolvidos no âmbito do Grupo de Práticas.

No Capítulo 7, explano sobre os caminhos metodológicos da pesquisa, pautada na abordagem qualitativa, destacando as ações priorizadas com relação ao estudo desenvolvido, apresentando os instrumentos metodológicos escolhidos – análise

documental e observação. Na decorrência, o capítulo sete é constituído pelas análises. Priorizou-se, para a construção da reflexão, a constituição de eixos analíticos, os quais compreendem as quatro partes de divisão do capítulo. Por fim, apresento as considerações finais do presente estudo.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: ESPAÇOS DE AÇÃO EM REDE

2.1 O PROGRAMA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Ao longo do presente texto, considero relevante abordar e descrever detalhes que envolvem o contexto desta investigação. Nesse sentido, torna-se fundamental apresentar o projeto de pesquisa associado a um Programa nacional de fomento – OBEDUC –, tendo em vista que parte das atividades descritas como constituintes do desenvolvimento deste projeto se inserem no âmbito da trajetória que busco analisar no decorrer do presente estudo.

Para iniciar este diálogo, porém, percebo a importância de contextualizar, em primeiro lugar, o programa de fomento que sustenta o projeto de pesquisa, para então poder apresentar o grupo sobre o qual se desenvolve a investigação e, logo, os detalhamentos referentes às ações desenvolvidas.

O OBEDUC é resultado de uma parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI e foi instituído a partir do Decreto 5.803 de 8 de junho de 2006. Segundo este documento, o principal objetivo do Programa é “fomentar a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em educação, em nível de mestrado e doutorado”, tendo por base ainda, diretrizes específicas, dentre as quais a VI, referente ao objetivo de “promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação”, bem como a diretriz VII, que dispõe sobre a intenção de “fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional”, ou seja, promover o estreitamento dos laços entre universidade e escolas de Educação Básica. O princípio fundamental do Programa compreende:

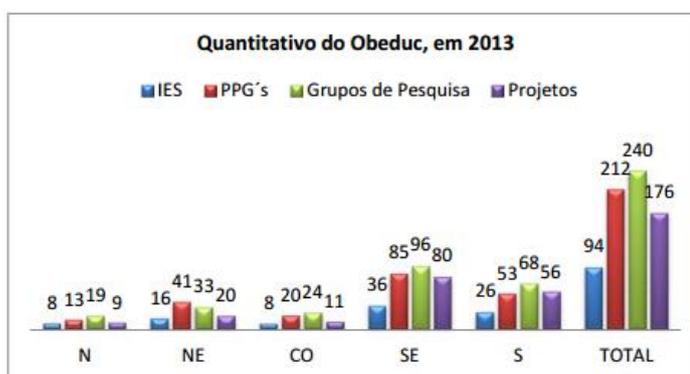
[...] o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da educação básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. Nesse sentido, a escola deixa de ser vista como mero espaço de investigação e seus agentes apenas como sujeitos passivos e assumem o papel de propositores de saberes, participantes ativos na busca de propostas transformadoras que aliem a prática docente aos conhecimentos acumulados no campo educacional. (DEB, Relatório de Gestão, 2013, p.119).

Uma iniciativa como o OBEDUC passa a colocar os professores atuantes em escolas de Educação Básica em um lugar que lhes permite serem pesquisadores de

sua própria prática, oferecendo assim a possibilidade de que estes docentes passem a perceber-se como atores principais na construção de um processo formativo derivado da sua experiência. Desta maneira, os professores passam a atuar de maneira ativa na construção e mobilização de saberes, como aponta Tardif (2013).

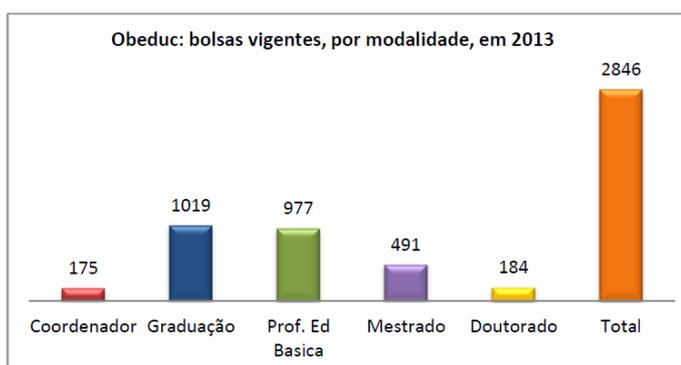
De acordo com dados apresentados no relatório da diretoria de Educação Básica, referentes ao ano de 2013, há um total de 176 projetos aprovados pelo Programa Observatório da Educação em andamento, os quais envolvem 94 instituições de ensino superior e 2846 bolsas, das quais 977 são destinadas aos professores de Educação Básica.

Figura 2 - Quantitativo de projetos vigentes pelo OBEDUC por região em 2013



Fonte: Relatório da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Figura 3 - Quantitativo de bolsas vigentes pelo OBEDUC, 2013



Fonte: Relatório da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Torna-se possível perceber, de acordo com os gráficos, o investimento na oferta de bolsas para professores de Educação Básica. Essas bolsas são as de maior número após as de graduação, aspecto que se destaca na figura 3 e que serve de

indicador para afirmarmos a aposta em uma formação que passa a ser prioritariamente delineada a partir das ações pedagógicas destes docentes, articulando, assim, universidade e escolas de Educação Básica.

2.2 SOBRE UM CONTEXTO QUE APROXIMA PESQUISA, FORMAÇÃO E O DESAFIO DA PRÁTICA DOCENTE

Aprovado no âmbito do Programa Observatório da Educação, a partir do edital de 2012, o projeto *Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul* desenvolve-se no Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE, sob a coordenação do Professor Claudio Roberto Baptista desde o início do ano de 2013. O objetivo geral do projeto envolve o desenvolvimento analítico:

[...] da gestão das políticas de inclusão escolar em municípios do Rio Grande do Sul, com ênfase na identificação do espaço institucional da educação especial, nas configurações que evidenciam a ação pública para garantia da escolarização dos alunos com deficiência, na oferta de serviços especializados em educação especial e nas trajetórias escolares dos alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento. (BAPTISTA; HAAS, 2013).

O grupo que integra o projeto na sua totalidade é composto por pesquisadores, alunos da pós-graduação (mestrado e doutorado), alunos de graduação (bolsistas de iniciação científica) e professores da Educação Básica. A partir da aprovação do projeto, constitui-se então o *Grupo de Práticas*, um subgrupo de trabalho, constituído prioritariamente pelos bolsistas professores de Educação Básica. Para inserir-se nessa modalidade de bolsa é pré-requisito que o docente pertença à rede pública da Educação Básica, sendo professor em exercício, coordenador ou supervisor pedagógico. Além disso, deve participar do grupo de pesquisa inserido no OBEDUC.

A principal função do bolsista professor de Educação Básica - de acordo com a Portaria 152 de 2012¹³- é a de elaboração de uma proposta inovadora/ plano de ação inovador “na área ou disciplina em que atua ou em aspectos da vida escolar e, preferencialmente, na escola em que está lotado ou em escolas que mantenham relação com o projeto de pesquisa financiado pelo Programa OBEDUC” (BRASIL,

¹³ A portaria nº 152 de 30 de outubro de 2012 aprova o regulamento do Observatório da Educação.

2012, p. 17). Além disso, deve desenvolver estudos e pesquisas em consonância com o projeto, bem como manter registros da proposta de ação desenvolvida.

O Grupo de Práticas constitui-se de um total de 11 pessoas¹⁴ – seis bolsistas professores de Educação Básica, uma mestranda, um doutorando, uma bolsista de iniciação científica, uma professora voluntária de uma rede privada de ensino e uma professora voluntária de uma rede municipal de ensino –, que se reúnem semanalmente, com vistas a discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito de seus contextos escolares. O grupo conta ainda com uma coordenadora¹⁵.

Tabela 2 - Relação das dependências administrativas

Dependência Administrativa			
Municipal	Estadual	Privada	Federal
7	1	1	0

Fonte: a autora.

Torna-se possível perceber, que a maior parte dos professores que integra o Grupo de Práticas atua na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. Dentre estes, há professores que atuam na regência em sala de aula, há professores que se ocupam da gestão escolar, supervisão e coordenação e duas são professoras de Salas de Recursos.

Com vistas ao desenvolvimento dos planos de ação inovadora, o grupo elencou, ainda no início de sua trajetória, três conceitos organizadores: inovação, cotidiano e necessidade. Os três conceitos articulados compõem ainda um eixo norteador que envolve: inovar no âmbito de seus cotidianos de trabalho a partir das necessidades percebidas.

No processo de desenvolvimento das propostas inovadoras, instituem-se o acompanhamento dos planos de ação, oferecendo a possibilidade de planejar, avaliar e refletir em companhia; tornando o grupo uma espécie de dispositivo de apoio para

¹⁴ Dentre os 11 integrantes, nove estão, no ano de 2015, atuando em escola.

¹⁵ A coordenadora é a professora Ramona (nome fictício – consultar quadro no apêndice A) uma das bolsistas e professora de educação básica, docente atuante há 25 anos, dos quais 20 na Sala de Integração e Recursos.

os professores integrantes. Além disso, as discussões giram em torno de referenciais que possam nos auxiliar a pensar os planos de ação, bem como conceitos que os perpassam.

Dentre alguns dos autores que têm sido escolhidos para os estudos de aprofundamento teórico estão: Philippe Meirieu (2005), Maurice Tardif (2013), Humberto Maturana e Sima N. de Rezepka (2000), Clotilde Pontecorvo, Ana Maria Ajello e Cristina Zucchermaglio (2005) e Maria José E. de Vasconcellos (2003).

Considero possível afirmar, com base na organização do grupo, a percepção de dois eixos prioritários, ambos associados àquilo que o grupo percebe como necessário: o acompanhamento dos projetos e o aprofundamento teórico-conceitual. Desta forma, as dinâmicas organizam-se conforme a necessidade do coletivo, ou seja, a partir daquilo que o grupo avalia como prioritário. Além disso, ao fim de cada ano, os professores reúnem-se com vistas a avaliar a trajetória, destacar pontos importantes para a continuidade e elaborar um relatório síntese anual.

No período compreendido entre 2013 e 2014, primeiro ano de existência do grupo e período sobre o qual decorrem as atas que serão analisadas, houve 27 encontros. O grupo mantém as reuniões semanais no turno da noite.

Os planos de ação desenvolvidos giram em torno de diferentes necessidades observadas no contexto dos docentes, porém, como podemos perceber na tabela abaixo, envolvem prioritariamente temáticas que se relacionam com a inclusão escolar:

Tabela 3 - Detalhamento dos aspectos constituintes dos planos de ação inovadores

PLANO	Nº DE PROFESSORES PROPONENTES	Nº DE PROFESSORES ENVOLVIDOS	Nº DE ALUNOS ENVOLVIDOS	TÍTULO
P1	3	9	700	Ponto de Encontro: olhares sobre a inclusão e a aprendizagem
P2	2	3	14	O Atelier Viajante: os 'jardins' nas artes, o processo criativo e a autoria em desenvolvimento

P3	1	13	233	O Percurso Pedagógico na Construção do Aluno Pesquisador
P4	1	19	208	Cenas da prática: ação docente e educação inclusiva
P5	1	14	468	Da informação à formação - semeando caminhos, colhendo resultados
P6	1	2	60	Educação Especial e Educação Física: relações entre o corpo e o aprender
P7	1	21	285	A reunião pedagógica como espaço de formação: um <i>olhar mágico</i> para as diferenças

Fonte: a autora.

Em meados de 2015, com sete planos de ação em desenvolvimento, o grupo tem dois anos de existência. Considero, diante da trajetória percorrida, a importância de retomar os movimentos que caracterizaram o primeiro ano do grupo a partir, prioritariamente, da análise das 27 atas referentes a esse período (ano de 2013), buscando refletir acerca do percurso delineado, procurando alinhar as pistas a partir da proposta do presente estudo.

2.3 PONTOS DE ENCONTRO, ARTICULAÇÕES E REDES EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

Percebendo a necessidade de apresentar ao leitor as dinâmicas que envolvem a constituição de um plano de ação inovador, considerei prioritária a explanação acerca de, pelo menos, dois dos planos desenvolvidos ao longo da trajetória percorrida no Grupo de Práticas.

Uma das questões recorrentes no início da constituição do grupo, envolvia a organização do plano e compreendia, entre tantas outras questões, a dúvida sobre para quem deveria ser direcionado: alunos ou docentes? A escolha ficaria sob a responsabilidade do professor integrante do Grupo de Práticas. Os dois planos escolhidos buscaram, por meio de uma interlocução com professores da escola, provocar a constituição de um novo olhar no sentido de modificar ou potencializar as práticas dirigidas aos alunos.

O plano de ação I, intitulado *Ponto de Encontro: olhares sobre a inclusão e Aprendizagem* envolveu a parceria de três professoras que integram o grupo. As docentes, vinculadas à mesma instituição de ensino, ocupavam as seguintes funções: Professora de SIR¹⁶, Orientadora Educacional e Supervisora Escolar. A ideia de construir um plano de ação inovador que estabelecesse um ponto de encontro entre um grupo específico de professores da escola em que atuavam surge a partir da percepção acerca de como a inclusão escolar e os alunos público-alvo da educação especial ainda eram vistos no âmbito da instituição e tem como principal objetivo: “Proporcionar um espaço de reflexão-ação-reflexão sobre questões que permeiam a relação com o aluno em situação de inclusão escolar.” (OBEDUC/UFRGS, 2014).

Segundo as propositoras do referido projeto, muitos professores ainda demonstravam desconhecimento e resistiam ao processo de inclusão escolar, afirmando não ter formação para trabalhar junto aos alunos com deficiência ou oferecendo destaque para os espaços especializados como “lugar” deste aluno. A percepção dessa resistência é relatada por uma das professoras da seguinte forma:

Percebíamos resistência em grande parte do grupo de professores ao receberem os alunos com questões de aprendizagem demandando flexibilidade e investimento diferenciado. Embates ruidosos transparecidos em falas explícitas: “Eu não tenho que trabalhar com esse aluno, eu não estudei pra isso”, e menos explícitas: “Ele não sabe ler e nem escrever, não é melhor um lugar especializado pra ele?” Situações com as quais deparávamo-nos com certa frequência [...] (GRUPO DE PRÁTICAS, 2015).

A partir dessa percepção, as três professoras, que já têm experiência anterior de trabalho compartilhado, convidam um grupo de professores a participar de uma atividade mensal, a qual envolveria as experiências docentes, trajetórias e reflexões sobre suas ações pedagógicas. O grupo de professores escolhidos compreende os nove responsáveis pelo II ciclo¹⁷ da escola, devido a:

¹⁶ SIR: Sala de Integração e Recursos — É um espaço da escola onde se realiza o atendimento especializado complementar de alunos com deficiência. Segundo Baptista & Tezzari (2002, p.146): “é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial”.

¹⁷ O Ensino Fundamental nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre organiza-se por ciclos e tem a duração de 9 anos. No total, são três ciclos, os quais compreendem as seguintes faixas-etárias:

I ciclo - 6, 7 e 8 anos; II ciclo - 9, 10 e 11 anos; III ciclo - 12 aos 14 anos.

De acordo com informações presentes na página da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), a organização por ciclos “visa a respeitar o ritmo, o tempo, as experiências e as

[...] este ciclo ser intermediário, de mudanças na configuração curricular na qual os alunos passam a ter um número maior de professores especializados, e por perceber que estes professores, especializados e referências de turma, demonstram dificuldades em reconhecer e acolher o processo de aprendizagem de cada aluno. (MÖRSCHBÄCHER; PEREIRA; MARTINS, 2015, p.5).

As ações propostas, desenvolvidas no decorrer do plano de ação, têm priorizado os fios que permeiam as caminhadas das próprias docentes, passando por sua trajetória escolar e profissional, ou seja, propondo momentos que possibilitam a reflexão associada ao passado, na condição de alunas, e ao tempo presente, como professoras. Além disso, foram constituídas atividades que permitem refletir sobre o olhar direcionado aos alunos, prioritariamente o público alvo da educação especial, buscando o desenvolvimento de um novo olhar-sobre o percurso destes sujeitos.

Um exemplo de atividade proposta pelas docentes envolveu um convite para que as professoras participantes do projeto retomassem e desenhassem (de olhos fechados) uma cena significativa, envolvendo seu tempo de alunas e que estivesse ligada ao seu aprender. O objetivo da atividade foi o de refletir sobre como nossa docência tem relação e é influenciada pela nossa escolarização inicial. As professoras desenharam e relataram momentos percebidos como positivos e negativos, e relacionaram essas cenas aos seus próprios fazeres docentes.

Segundo Tardif (2013), o saber docente começa a se desenvolver já quando somos alunos. Segundo o autor “o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referências de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória”. (p.67). Desta forma, carregamos uma grande bagagem da nossa própria vida escolar quando escolhemos a profissão docente – experiências essas, que irão atuar na constituição do nosso saber-fazer.

O plano de ação desenvolvido constitui-se, ainda, em sintonia com o que dispõe a Resolução CNE/CEB 04/2009¹⁸ na medida em que promove a articulação entre a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, a coordenação pedagógica e demais professores da escola regular de ensino. Segundo as responsáveis pelo desenvolvimento do projeto: Os professores sentem a necessidade

características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens durante os três anos de cada ciclo”.

¹⁸ A Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

de serem ouvidos, de compartilharem suas trajetórias, angústias, medos e incertezas com seus pares. Esse movimento institui um novo jeito de pensar a docência em formação por meio da proposta que envolve “refletir-se” e “avaliar-se” em companhia, tomando o fazer docente como ponto fulcral.

De acordo com as docentes, cada encontro que envolve o projeto é planejado após o anterior, de forma que se possam estabelecer os pontos emergentes junto aos professores. Segundo Imbernón (2012a, p.7):

[...] a investigação com os professores é um potente procedimento para a formação dos professores, graças à ação cooperativa que implica e ao trabalho em equipe diante do qual, os professores orientam, corrigem e avaliam seus problemas e tomada de decisões para melhorar, analisar ou questionar a prática social e educativa. (IMBERNÓN, 2012, p.7, Tradução nossa)¹⁹

De acordo com as professoras proponentes do referido projeto, a partir desse movimento proposto em companhia, desenvolve-se um espaço para escuta de si e do outro. O desafio que se apresenta, a partir do desenvolvimento do projeto, envolve as práticas cristalizadas, as quais necessitam se modificar no interior da escola, abrindo espaço para ações que estejam em sintonia com o processo de inclusão escolar. Percebe-se que a resistência apresentada pelos professores atuantes na escola, associa-se a um receio de mudar, de sair do lugar ou, como afirmam Maturana e Varela (2001) desfazer-se de suas certezas, colocá-las em suspenso, movimento emergente quando pensamos o espaço escolar e os dinâmicos processos de ensinar-aprender.

No plano de ação II, intitulado *Educação Especial e Educação Física: relações entre o corpo e o aprender*²⁰ ocorre um movimento que se aproxima bastante do primeiro plano relatado, pois há a busca pela interlocução entre o trabalho desenvolvido pelo professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e o trabalho de um professor do ensino regular. Porém, neste caso, um professor de educação física, integrante do Grupo de Práticas, é quem busca uma

¹⁹ Artigo: La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga? Francisco Imbernón, 2012. (Tradução nossa)

²⁰ A reflexão envolvendo o plano de ação II é parte do artigo “Formação Docente e Educação Inclusiva: uma interlocução entre o saber e o saber-fazer” (SILVA, M.C; SOARES, C.H.R. 2014), publicado nos anais do VI Congresso Brasileiro de Educação Especial.

interlocução com a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

O plano de ação inovador em questão propõe-se a realização de atividades compartilhadas entre o professor de Educação Física e o professor responsável pelo atendimento educacional especializado durante o planejamento e execução do serviço para alunos com deficiência que frequentam a sala de recursos de uma escola municipal de Ensino Fundamental, localizada em uma cidade que integra a região metropolitana de Porto Alegre/RS.

O interesse por desenvolver o projeto surge porque dentre as diretrizes propostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), destacamos a qual indica que este serviço deve ser complementar e/ou suplementar ao ensino realizado na sala de aula comum. Desse modo, segundo os estudos de Baptista (2011), essa mudança de perspectiva, além de possibilitar o avanço do número de matrículas de alunos com deficiências nas escolas regulares, redimensionou a função do professor especialista em educação especial para atuar de forma articulada com os demais docentes da escola.

Para o desenvolvimento deste projeto foi realizada uma série de observações envolvendo o cotidiano dos alunos que frequentam a sala de recursos da referida escola, a fim de conhecer como se estabeleciam as relações entre a professora responsável pelos atendimentos, os alunos, seus colegas e demais professores da escola. Além disso, tornou-se possível realizar uma análise também dos planos de trabalho e dos registros das atividades que eram realizadas na sala de recursos multifuncional e na sala de aula comum. Nesses diferentes espaços, foi possível observar que alguns professores trabalhavam de forma articulada com a professora especializada. No entanto, tornou-se perceptível também que o corpo e o movimento corporal das crianças não faziam parte da estratégia pedagógica utilizada pelos professores. Mesmo que seja de forma oculta, as pistas encontradas apontam que, durante os atendimentos, estar em silêncio e imóvel eram considerados pré-requisitos fundamentais para o processo de ensino aprendizagem. Até quando eram oferecidos jogos pedagógicos para os alunos na sala de recursos, estes eram de tabuleiro, que exigiam, conforme o relato da professora, *“que as crianças ficassem sentadas e concentradas para jogar”*.

Torna-se possível perceber o quão forte é ainda a percepção de que corpos parados associam-se à ideia de bom comportamento. Freitas (2010) ao refletir acerca

da ideia de atenção, retoma a historicidade que envolve a constituição do conceito, afirmando os focos que se construíram ao longo do tempo, destacando que “É como se reeditassem permanentemente um espaço esquadrihado na sala de aula ou no âmbito escolar para deixar de fora os que ‘não param’”. (FREITAS, p.4).

Após realizar as observações com vistas ao desenvolvimento do projeto, tornou-se perceptível que se poderia contribuir no sentido de propor mudanças na dinâmica do atendimento educacional especializado ao trazer conteúdos que são trabalhados durante as aulas de Educação Física. Uma das atividades propostas, por exemplo, envolveu a utilização do espaço da sala de recursos para o trabalho envolvendo o reconhecimento do corpo. Os professores afastaram os móveis e sugeriram, a partir da utilização de colchonetes para forrar o chão da sala, que os alunos explorassem o espaço – pulando, rolando, dando cambalhotas ou de outras tantas maneiras – de forma que houvesse um reconhecimento de seus corpos.

O desafio evocado, portanto, quando se busca planejar a realização de atividades compartilhadas entre os professores de Educação Física e de Educação Especial, durante a elaboração e execução do plano de atendimento educacional especializado, associa-se às lacunas que ainda existem na escola e que poderiam ser preenchidas pelo trabalho destes profissionais.

O movimento de articulação entre professor responsável pelo atendimento educacional especializado e demais professores da escola não deve, necessariamente, ocorrer por iniciativa do professor especializado. Todos os professores da escola devem assumir-se na condição de atores ativos no processo de aprendizado de todos os sujeitos que compõem o corpo discente. Dessa forma, é primordial buscar promover e sustentar, no âmbito coletivo, parcerias que potencializem esse processo de ensino-aprendizagem.

Para finalizar este capítulo, gostaria de chamar atenção à importância de refletirmos acerca da relação instituída entre pesquisa e formação docente, valorizando a possibilidade de implementação de processos que valorizam o saber e o saber-fazer sem a constituição de uma hierarquia. Os saberes docentes não se constituem a partir de um espaço, ou seja, “não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”. (TARDIF, 2013, p.21). Tendo isso em vista, torna-se imperativo buscar olhar para os espaços da universidade e da Escola como, ambos, constituintes de saberes e produtores de conhecimentos que compõem uma prática docente.

Por fim, em articulação com essa percepção, retomo a importância de refletir acerca da trajetória pesquisada. Assim, além de oferecer visibilidade para uma proposta que investe, dentre seus principais objetivos, na busca por articular os dois espaços - Universidade e Escolas de Educação Básica - pretende-se refletir se as trajetórias que vêm se delineando no âmbito das propostas alavancadas no Grupo de Práticas estão em sintonia com os objetivos que norteiam o presente estudo.

3 SOBRE A TEMÁTICA VISITADA: DESVENDANDO OS CAMINHOS ANTERIORMENTE TRILHADOS

Ao abordar determinada temática, torna-se necessário que, antes de tudo, o autor se mobilize na busca sobre o que vem sendo produzido acerca do que se objetiva investigar. Portanto, saliento a importância de antes de traçarmos nosso próprio caminho no âmbito da pesquisa, conhecer as rotas anteriormente traçadas por outros pesquisadores que se dedicam à temática, como forma de tomar conhecimento daquilo que tem sido priorizado nas discussões propostas.

Antes de iniciar o levantamento bibliográfico, algumas decisões importantes tiveram que ser tomadas no sentido de não restringir demais as buscas, tomando cuidado ainda para não torná-las exageradamente amplas. A primeira decisão diz respeito aos descritores utilizados para buscar as produções. Foram utilizados os descritores “formação continuada”, “formação continuada em serviço”, “formação experiência”, “formação educação especial”, “formação continuada educação especial” e “formação em serviço educação especial”, buscando abarcar os estudos que se dedicassem a uma formação continuada em serviço ou a partir da experiência relacionada à educação especial. Além disso, o período de tempo definido para as buscas que envolvem os artigos abarcou os anos compreendidos entre 2000 e 2013²¹, ou seja, as pesquisas aqui destacadas inserem-se em um espaço temporal de 13 anos.

Outra decisão importante diz respeito aos locais de busca, esses pensados em função da visibilidade que têm em âmbito acadêmico. A partir deste critério, foram selecionadas as plataformas que disponibilizam as pesquisas apresentadas no âmbito dos seminários da ANPEd²², bem como os trabalhos publicados em periódicos e disponíveis no REDALYC²³. Além das buscas online, foi realizado um mapeamento das produções decorrentes do “V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco²⁴” e dos I e II Colóquio de Educação

²¹ Excepcionalmente foram também analisados os trabalhos do II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas ocorrido no ano de 2015 por considerar importante no âmbito da associação com o grupo ao qual se relaciona a pesquisa.

²² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

²³ Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.

²⁴ Seminário organizado por um grupo de pesquisadores que se dedicam à temática que envolve a educação especial e a inclusão escolar e que integram três grupos de pós-graduação no País, provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal do Espírito

Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas²⁵, tendo em vista a sintonia dos objetivos dos eventos, tanto com a linha de pesquisa à qual se vincula a presente pesquisa, quanto com a temática central do presente trabalho de investigação.

Além disso, foram investigados os trabalhos acadêmicos resultantes de pesquisas na Pós-Graduação *stricto sensu*. Para tanto, foram feitas buscas no Banco de teses da CAPES²⁶, considerando os anos de 2001 a 2012. Nesta plataforma foram encontrados 150 estudos, dos quais 123 são dissertações e 27 teses. A partir de uma leitura analítica, foram selecionadas 26 dessas pesquisas, sendo 20 dissertações e seis teses.

Com relação à plataforma que agrega as pesquisas apresentadas no âmbito das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), há disponibilidade dos trabalhos desde a 23ª reunião, realizada no ano de 2000, a partir da qual se iniciou a busca. Tomando como referência os levantamentos realizados no Portal da ANPEd e na plataforma do Redalyc, foram encontrados 166 trabalhos, dentre estes, foram selecionados 20, a partir do critério de maior aproximação com a temática discutida.

Quanto aos anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, a análise envolveu um universo de 91 trabalhos. Após análise dos trabalhos, foram selecionados quatro estudos que contêm pontos de aproximação com a temática discutida. Tornou-se possível perceber, previamente, que a maioria das pesquisas selecionadas busca discutir a formação de professores relacionada à educação especial de forma a valorizar aquela que ocorre no âmbito da escola, formando o professor a partir da experiência, buscando alcançar, nas necessidades apontadas pelo docente em questão, uma alternativa de formação.

Santo e da Universidade Federal de São Carlos. O evento ocorreu no ano de 2009 em São Paulo e contou com a participação de grupos de pesquisa de 17 programas de pós-graduação em educação do Brasil.

²⁵ Colóquio organizado por um grupo de pesquisadores que se dedica a pesquisa envolvendo a educação especial e a inclusão escolar e que integram três grupos de pós-graduação no País, provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidade Federal de São Carlos. Os eventos, bianuais, ocorreram respectivamente em Setembro de 2013 (Canela-RS) e em Abril de 2015 (Sorocaba-SP).

²⁶ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O Banco de teses é uma plataforma da CAPES que disponibiliza as teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação no Brasil desde 1987.

Acerca das produções presentes nos anais do I e II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, foram encontradas 39 produções relativos a primeira edição e 47 relacionados a segunda. Dentre esses trabalhos foram selecionados nove estudos que se aproximam da temática pesquisada.

Os trabalhos de Ribas, Martins e Liporini (2001), Borges (2007), Loreto (2009), Michels (2009), Figueiredo e Lopes (2009), Bello (2009), Vosgerau (2009), Vieira (2010), Otero (2012), Porto (2012), Araujo (2012), Gnisci (2012) e Pradella (2012) oferecem destaque às políticas de formação de professores e/ou debruçam-se sobre a análise de algum tipo de programa ou projeto específico de formação de professores aplicado ao contexto escolar.

Os estudos que priorizam a análise de programas específicos de formação de professores que objetivam oferecer uma formação em serviço têm apresentado, em sua maioria, como uma das principais considerações, a pouca vinculação das temáticas com o contexto de atuação dos docentes, o que acaba por resultar em processos formativos genéricos, que não alcançam os profissionais em suas realidades e necessidades. Percebem-se, desta forma, visões controversas acerca de uma formação em serviço, tendo em vista que esta formação quando apoiada nas necessidades formativas do contexto escolar e do corpo docente tem efeitos que, com maior probabilidade, podem reproduzir mudanças nas práticas e nos contextos em que se organizam. Porém, de acordo com os estudos analisados, quando reproduzidas a partir de um modelo único vindo de fora da instituição, as mudanças tendem a ser reduzidas. Nesse sentido, aponta-se constantemente como necessidade prioritária, no âmbito da constituição dos projetos de formação advindos dos programas, a busca por vincular os professores envolvidos no planejamento.

Vieira (2010), entretanto, destaca como positiva a experiência, ao analisar as contribuições do processo formativo oferecido, no que tange ao programa *Conhecer para Acolher* e suas implicações nas práticas pedagógicas dos professores ao atuar junto a alunos com deficiência, no contexto específico da rede estadual do Pará. Segundo a autora, as professoras que participaram da pesquisa destacam a mudança na postura dentro de sala de aula, assumindo uma atitude mais reflexiva com relação a suas ações pedagógicas, bem como possibilitou que as docentes pudessem perceber-se como sujeitos ativos e responsáveis pelo processo de inclusão escolar dos alunos, ressignificando suas práticas.

Santos (2003), Rahme (2003), Andrade (2005), Rozek (2010), Andrade e Teixeira (2010), Romanowski e Martins (2010), Figueira (2012), Gregio (2012), Pantaleão e Sobrinho (2013), Carvalho e Martins (2013), Silva e Truda (2015), Almeida e Caetano (2015) e Zago e Camargo (2015) analisaram as trajetórias e percursos de formação continuada de professores. A maioria dos trabalhos destaca a escola como espaço prioritário na formação do professor, com ênfase na postura do docente como sujeito ativo em sua formação. As análises, em sua maioria, envolvem professores de escolas da rede pública de ensino, municipais e estaduais. Santos (2002) destaca que “os programas de formação visando ao aperfeiçoamento de práticas pedagógicas do professor resultam em ações descontinuadas” – corroborando os dados apresentados pelas pesquisas que analisam programas específicos de formação. Os professores participantes do estudo realizado por Romanowski e Martins (2010) apresentam ideias que confirmam a importância de formações pensadas para e no contexto escolar, destacando visões negativas sobre os programas de formação que fazem o movimento de fora para dentro da escola, descontextualizados com relação às necessidades da instituição.

Andrade (2005), em sua tese, buscou analisar a relação entre a formação continuada e o Projeto Político Pedagógico no sistema municipal de ensino de Porto Alegre, bem como perceber quais as necessidades prioritárias envolvendo propostas formativas que abrangem prioritariamente a inclusão escolar. A pesquisa constituiu-se a partir do desenvolvimento de um curso oferecido aos professores de escola regular que integravam a rede supracitada, o qual tinha por base uma metodologia que envolvia a *formação interativa individualizada*, perspectiva que, segundo a autora, caracteriza-se pela “combinação de momentos presenciais e à distância, pautando-se na construção e desenvolvimento de um projeto do aluno, convidando-o a tomar-se como ponto de referência, em relação ao contexto e ao grupo, no processo reflexivo que propõe.” (ANDRADE, 2005, p.77).

A partir da análise do material proveniente do curso – envolvendo 133 professores – Andrade (2005) destaca a percepção quanto à relação existente entre a formação continuada e a ação docente como um processo marcado por um misto de continuidades e descontinuidades no que tange às ações dos gestores e dos docentes. Nesse sentido, há destaque ainda envolvendo a relação entre formação continuada e ação docente, levando em consideração as políticas de inclusão escolar

da rede em questão, para a percepção da constituição por elementos aleatórios, pois se supõe:

[...] a impossibilidade de um controle absoluto e, se configuram em um grande desafio para os envolvidos. Tanto para os gestores, no sentido de buscarem alternativas que propiciem a construção de processualidade no desenvolvimento das propostas, quanto para os docentes, no sentido de encontrarem formas para ultrapassar os obstáculos da prática pedagógica. (ANDRADE, 2005, p.177).

Carvalho e Martins (2013) buscam refletir acerca de estratégias pedagógicas inovadoras colocadas em prática no contexto escolar, apresentando a experiência de uma formação continuada em serviço, a partir da qual se desenvolveu uma proposta do ensino de ciências por meio de histórias em quadrinhos. Os pesquisadores destacam a potência da proposta no sentido de oferecer novas possibilidades, apesar dos obstáculos encontrados na prática pela professora que participou da pesquisa, enfatizando ainda a importância da abertura para o diálogo e do trabalho coletivo na formação de professores no contexto da escola.

Zago e Camargo (2015) discutem a questão da construção da profissionalidade docente a partir de encontros formativos promovidos pela Secretaria de Educação de Sorocaba e direcionados aos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado. De acordo com os autores, a formação em serviço assume um papel importante na construção da identidade desse docente. O objetivo dos encontros envolve

[...] o de garantir, por meio de ação complementar à formação inicial, espaço e tempo sistemáticos de/para discussão e troca de experiências de práticas educativas com potencialidade de gerar conhecimento necessário ao desenvolvimento teórico-metodológico e aperfeiçoamento profissional do professor possibilitando, além da circulação do saber-fazer, a incorporação de novos conceitos e princípios vitais à educação na perspectiva inclusiva. (ZAGO; CAMARGO, 2015, p.5).

Assim, para os autores, os encontros constituem-se como uma possibilidade de formação em serviço, pois envolvem a qualificação das práticas a partir dos encontros e trocas com os colegas. Zago e Camargo (2015, p.10) destacam, ainda, como uma de suas considerações finais, a importância de políticas que levam em conta as necessidades apresentadas pelo público docente envolvido e as singularidades de cada contexto.

Pantaleão e Sobrinho (2013) desenvolveram sua pesquisa a partir de um grupo de estudos organizado em uma Escola Pública Municipal de Vitória junto a professores, coordenadores, pais de alunos com deficiência, estagiários e estudantes de pedagogia, buscando refletir acerca de aspectos que envolvem a política e a gestão com relação à Educação Especial. Os autores apresentam, entre outras discussões desenvolvidas ao longo do estudo, a importância da reinvenção das práticas pedagógicas e a formação continuada em serviço como dispositivo de qualificação dessas práticas. Segundo Pantaleão e Sobrinho (2013):

[...] as formas de organizar a ação educativa escolar, principalmente no que se refere à escolarização de crianças com deficiência, colocam em relevo a necessidade da construção de uma concepção de gestão escolar que reconheça a realidade social objetiva como produto da ação humana e que, nesse sentido, não se transforma por acaso. Precisa ser planejada, precisa ser sistematizada em um projeto de escola. (PANTALEÃO; SOBRINHO, 2013, p.13).

Percebe-se, a partir das discussões propostas pelos estudiosos, a percepção de que a transformação das práticas escolares está diretamente vinculada a uma mudança do sistema como um todo, nesse caso, a visão da gestão também precisa se modificar para que as ações que constituem o cotidiano escolar sejam ressignificadas.

Além disso, os autores apresentam a prioridade, com relação às propostas de formação em contexto/em serviço, de vinculação às necessidades apresentadas pelo público ao qual se direcionará, nesse caso, os atores vinculados aos processos de escolarização de alunos com deficiência. Nesse sentido, os autores afirmam que se referem:

[...] a uma perspectiva de formação continuada que implica a organização de processos coletivos reflexivos para o enfrentamento das “situações-limites” colocadas para/no contexto escolar. Para nós, o profissional vai se constituindo no seu processo de autorreflexão, nas inter-relações estabelecidas com outros indivíduos envolvidos na prática educativa. (PANTALEÃO; SOBRINHO, 2013, p.13).

As produções de Guarnieri, Giovanni e Ayelo (2001), Dal-Forno (2005), Leite (2007), Nascimento (2008), Ribeiro (2008), Barros (2010), Forster et al. (2011), Gomes (2012), Gonçalves (2012) e Vogt (2012) buscaram analisar, a partir da percepção dos professores, as iniciativas formativas oferecidas no âmbito da escola, bem como seus impactos e efeitos sobre suas formações. Os autores oferecem visibilidade à prática pedagógica como importante na construção do conhecimento do

professor acerca do ensinar, destacando ainda a importância do diálogo e do coletivo no âmbito da escola.

Guarnieri, Giovanni e Ayelo (2001) desenvolvem sua pesquisa com base na análise de diários de professoras, destacando a importância do registro na formação docente. Segundo os autores, a utilização de diários permitiu às professoras participantes da pesquisa o exercício de “ver de fora” suas práticas e ações docentes, possibilitando ainda “a oportunidade de indagação e reflexão necessária para a aprendizagem da profissão pelos professores”. (GUARNIERI; GIOVANNI; AYELO, 2001, p.9).

A pesquisa desenvolvida por Leite (2007), envolvendo professores de ensino fundamental atuantes em escolas pertencentes à rede pública de ensino de Fortaleza-Ceará, buscou analisar quais as necessidades formativas que apresentam os docentes que atuam em sala de aula regular junto a alunos com deficiência. De acordo com a autora, é constante, nos discursos dos professores envolvidos na pesquisa, o argumento de despreparo para atuar com alunos com deficiência. Os professores indicam a importância da preparação teórica com relação à sua formação, mas, segundo a autora, faz-se necessário o investimento em cursos de formação que valorizem também os aspectos práticos envolvendo as ações pedagógicas.

Ainda nesse sentido, Vogt (2012) apresenta, a partir do estudo realizado junto a 35 professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Bom Princípio – RS, a reunião pedagógica como espaço prioritário para formação continuada de professores, de forma que as temáticas ali trabalhadas articulam-se com as necessidades apresentadas pelas docentes com relação aos seus cotidianos. Segundo a autora:

[...] há uma compreensão por parte do grupo de professoras que toda a formação que é desenvolvida nas reuniões pedagógicas está tendo seus desdobramentos no dia a dia da escola, com os alunos e no próprio processo ensino e aprendizagem. As reflexões realizadas, amparadas por uma leitura e um estudo sólido e sério, mais o acompanhamento sistemático de todo o processo e do nível de rendimento dos alunos no decorrer das aulas, vem trazendo resultados positivos e animadores. Percebe-se que há um retorno da formação diretamente com os alunos, mostrando a necessidade deste apoio coletivo. (VOGT, 2012).

Dessa forma, apresenta-se reflexão acerca da formação em serviço para além da sala de aula, tomando como referência um momento que, com frequência, se

burocratiza, e que pode ser repensado no sentido de oferecer espaço de qualificação das práticas e produção de conhecimento para os professores.

Souza (2002), Almeida (2004), Bernado (2004), Oliveira (2006), Silva (2006), Grigoli (2007), Rozek (2009), Duek (2009), França (2009), Machado (2009), Silva (2011), Lopes e Molina (2012), Taveira (2012), Rabelo (2012), Souza e Silva (2013), Scherer (2013), Rodrigues e Jesus (2015), Alves (2015) e Mörschbacher, Pereira e Martins (2015) direcionam seus estudos para a potencialidade das práticas pedagógicas e para as ações docentes como alternativa formativa, priorizando o contexto de trabalho destes profissionais como espaço de formação.

Almeida (2004), em sua dissertação, busca analisar as transformações nas práticas pedagógicas de profissionais de ensino, a partir da formação pedagógica em contexto, por meio da pesquisa e da reflexão da ação pedagógica. Com base no desenvolvimento do estudo junto a 15 profissionais provenientes de uma escola de uma rede municipal de ensino do Espírito Santo, tornou-se possível perceber a importância do envolvimento do profissional na pesquisa que abarca sua própria prática. A autora enfatiza ainda a importância do investimento no *fazer coletivo* por parte do quadro de profissionais que constituem a escola, de forma que se perceba que todos se constituem como responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos alunos que integram a instituição.

Machado (2009) analisa os saberes construídos pelos professores a partir de práticas pedagógicas denominadas *inclusivas*. Tomando como contexto a Rede Municipal de Ensino de Montenegro – RS, participam da pesquisa cinco professoras, as quais já desenvolveram, ao longo de sua carreira, práticas pedagógicas junto a alunos com deficiência. A autora destaca que as docentes participantes da pesquisa afirmam acreditar no processo de educação inclusiva, enfatizando a importância da formação continuada para o desenvolvimento deste, de maneira a ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, bem como tomando a escola como potente espaço formativo.

A parceria entre professor do ensino regular e professor responsável pelo atendimento educacional especializado tem destaque na pesquisa de Rabelo (2012). A autora apresenta o ensino colaborativo como possibilidade de formação continuada e construção de conhecimentos para esses docentes. Porém, a pesquisadora destaca ainda que essa é uma, entre outras perspectivas de formação necessárias, ou seja, percebe a importância de “ambos os tipos de formação continuada, tanto aquela que

valoriza os saberes práticos dos professores, quanto aquela que valoriza os conhecimentos teóricos e acadêmicos-políticos”. (RABELO, 2012, p. 155).

O conceito de autoformação é utilizado por Lopes e Molina (2012), com referência à prática de um professor de educação física como constituinte de seu percurso formativo. Segundo os autores:

Ao assumirmos a formação dos sujeitos por meio da autoformação, defendemos a possibilidade dos sujeitos autonomizarem e compreenderem a sua trajetória por meio de permanentes estratégias de autorreflexão, projetando essas aprendizagens também para as suas experiências de vida e profissionais subseqüentes. (LOPES; MOLINA, 2012, p. 1).

Assim, a formação que ocorre no dia a dia, proveniente da experiência docente, e que envolve, além da prática pedagógica, prioritariamente a sua reflexão decorrente, em uma dimensão de ação-reflexão-ação, com vistas à reinvenção e renovação contínuas da ação docente também é foco da pesquisa desenvolvida por Lopes e Molina (2012).

Nesse sentido, Rodrigues e Jesus (2015) apresentam um estudo a partir de um curso de formação direcionado para professores de cidades situadas na Região metropolitana de Vitória – ES. A partir da proposta, que valoriza o registro por meio dos diários reflexivos, as autoras refletem acerca de uma escrita que oferece a possibilidade de articulação entre teoria e prática partindo da reflexão. Diante da análise dos diários de cinco professoras participantes do curso de formação, tornou-se possível perceber que a escrita suscitou momentos de reflexão crítica por parte dos docentes, mas também nas escolas em que atuam. O movimento de refletir sobre a teoria e a prática a partir dos diários também foi destacado como um processo de autoformação continuada.

Duek (2009) propõe-se a analisar as contribuições dos casos de ensino²⁷ com relação à formação de professores para uma prática inclusiva na escola regular. A metodologia de desenvolvimento do estudo contou com a análise de casos de ensino, por parte dos professores participantes, discussão coletiva e, posteriormente, a constituição de seus próprios casos de ensino. A reflexão toma como base o pressuposto da valorização do contexto escolar e do trabalho desenvolvido pelo docente, afirmando que “propostas de formação voltadas para o princípio inclusivo,

²⁷ Segundo a autora, os “casos de ensino” são documentos que contém registros detalhados de situações vivenciadas de um episódio de ensino

devem partir do 'saber fazer' dos professores, uma vez que os eles já têm alguns conhecimentos, experiências e práticas". (DUEK, 2009, p. 3). Em síntese, a autora destaca o espaço escolar como prioritário na formação do professor, ressaltando ainda a importância de essas iniciativas formativas voltarem-se para as necessidades e experiências prévias do docente. O trabalho com os casos de ensino apresentou-se importante, tendo em vista que possibilitou a reflexão, por parte dos professores, a partir de situações reais de ensino, bem como enfatizou a possibilidade do aprender por meio da experiência.

Mörschbacher, Pereira e Martins (2015) também investem na discussão acerca da experiência formativa a partir de uma proposta específica de formação oferecida e desenvolvida pelas autoras para um grupo de professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na qual discutem temas que envolvem o processo de inclusão escolar. As autoras destacam, diante do trabalho desenvolvido a partir das necessidades observadas no grupo de professores, alguns dos efeitos dos momentos formativos em companhia, dentre as quais: "efeitos de responsabilização pelo trabalho docente, de profissionalismo, de refletir sobre a sua prática e buscar um novo fazer". (MÖRSCHBÄCHER; PEREIRA; MARTINS, 2015, p.9). A partir da investigação desenvolvida pelas autoras, percebe-se a importância da formação que parte de dentro da escola, apoiada naquilo que é percebido como emergente naquele contexto, bem como, os efeitos positivos que uma proposta formativa desenvolvida entre pares pode suscitar.

A experiência formadora também foi discutida por Rozek (2009). A autora destaca a importância para a pesquisa acerca da formação de professores relacionada à educação especial, de oferecermos visibilidade e escutarmos a história de vida dos docentes, o que possibilita a mudança de lugar e "favorece aos professores a possibilidade de se colocarem no lugar do outro, efetivar um certo deslocamento de si mesmo, tão necessário para a compreensão da diversidade". (ROZEK, 2009, p. 8).

A discussão que envolve a teoria aliada à prática voltada para a formação de professores é priorizada por Guedes e Chaves (2003), Terrazan, Santos e Lisovski (2005), Lima (2011) e Rodrigues (2012). Torna-se perceptível, na maioria dessas pesquisas, a necessidade e a busca recorrente dos profissionais atuantes nas escolas por uma receita ou um "como fazer" prontos advindos das formações propostas pelas universidades.

Terrazan, Santos e Lisovski (2005) analisam os resultados iniciais de um projeto de pesquisa desenvolvido em escolas estaduais de Santa Maria-RS, o qual tem como principal objetivo “compreender os condicionantes para a implementação e o fortalecimento de uma articulação institucionalizada entre as IES²⁸ e as EEB²⁹, a partir do estudo das práticas concretas existentes, bem como dos discursos dos diversos atores nelas envolvidos”. (TERRAZAN; SANTOS; LISOVSKI, 2005, p.5). Tendo como base os dados iniciais apresentados, percebe-se ainda a visão da universidade como espaço de produção do conhecimento. Além disso, as autoras destacam que as escolas parecem esperar que as universidades lhes mostrem como proceder ou como fazer, ou seja, ainda persiste a reprodução de uma visão que separa o espaço da teoria e o espaço da prática.

Lima (2011) também se debruça sobre a parceria entre universidade e rede municipal de ensino, com vistas à formação de professores, a partir da qual se desenvolveram seminários mensais direcionados para os professores desta rede de ensino. Como implicação de uma proposta de pesquisa sobre o que abordar em seminários futuros, os docentes destacam principalmente a necessidade de “que os cursos de formação contínua devem focar a articulação entre teoria e prática, construir espaços de estudo, pesquisa e reflexão coletiva, além de considerar a realidade e as necessidades formativas”. (LIMA, 2011, p.14).

A maioria dos trabalhos selecionados é proveniente de instituições de ensino superior localizadas na região sudeste do Brasil, com predominância de estudos advindos dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, seguidos da região Sul, prioritariamente no estado do Rio Grande do Sul. Torna-se importante ressaltar, porém, que a maioria das teses e dissertações é proveniente da região Sul. Além disso, quando tomamos como referência os estudos que envolvem a educação especial e a formação de professores com ênfase na experiência formativa, a maioria dos estudos são advindos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A partir da análise dos trabalhos explorados, torna-se possível perceber, ainda, que a maioria dos estudos selecionados destaca a percepção da escola como espaço formativo, não substituindo, entretanto, a formação que ocorre em instituições de ensino superior, bem como aquelas decorrentes de seminários, palestras, simpósios

²⁸ Instituições de Ensino Superior.

²⁹ Escolas de Educação Básica.

e colóquios. Além disso, há destaque para as relações estabelecidas no contexto escolar, tanto entre os docentes que constituem o corpo profissional da escola, quanto entre professores e alunos, bem como para a abertura para o diálogo entre as diferentes esferas que compõem a comunidade escolar. Esta questão toma uma dimensão maior nos trabalhos envolvendo a educação especial e o processo de inclusão escolar, enfatizando a importância de o professor e os demais sujeitos que constituem a comunidade escolar trabalharem em uma perspectiva colaborativa.

Nesse sentido, levando em consideração os estudos que priorizam a formação de professores relacionada à Educação Especial, tem-se percebido um importante investimento em pesquisas que colocam a parceria entre professor do ensino regular e professor responsável pelo atendimento educacional especializado como um espaço de formação para estes docentes, o que pode ser percebido, desta forma, como a possibilidade de um processo de formação continuada em serviço.

Essa perspectiva encontra sintonia, ainda, com o que está disposto na Resolução nº 04 de 2009/CNE-CEB como uma das principais funções do professor do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2009), que envolve a articulação com o professor do ensino regular. A parceria entre professor responsável pelo atendimento educacional especializado e professor do ensino regular tem sido foco de muitas discussões, tendo em vista que, apesar de estar explicitado na maioria dos documentos normativos que envolvem a área da educação especial, torna-se, com frequência, um processo permeado por inúmeros conflitos.

Temos, de um lado, um professor especializado formado, muitas vezes, em cursos que priorizam a deficiência em detrimento de um viés pedagógico, a quem se oferece um espaço específico para atendimento a esse aluno, a sala de recursos. Há, ainda, vinculada a isto, uma tendência recorrente e que envolve a perspectiva de unicidade, reforçada pelos espaços e tempos escolares. No mesmo sentido, temos um professor de sala de aula regular, que deve dar conta de muitos alunos e que muitas vezes acaba por se abster da responsabilidade com relação ao aluno com deficiência, tendo em vista a frágil percepção de que “há um professor específico responsável”.

Forma-se assim uma teia de conflitos que se intensificam quando o diálogo não se faz possível e que corroboram a lacuna que continua a se constituir quando lançamos nosso olhar para a articulação entre o trabalho realizado no âmbito do atendimento educacional especializado e àquele desenvolvido na sala de aula regular. A percepção acerca deste campo permeado por tensões leva-nos a questionar, na

busca por valorizar e qualificar os processos colaborativos: que ações deveriam ser percebidas como prioritárias com vistas a formar professores para o trabalho colaborativo? Que perspectiva deveria orientar uma formação pautada no compartilhamento e na articulação entre estes docentes?

Os estudos analisados destacam ainda a importância de atentar para uma formação em serviço que leve em consideração, realmente, as necessidades apresentadas pelo corpo docente da instituição escolar, bem como o contexto escolar, pois vem se percebendo a disseminação de inúmeros programas que reproduzem um modelo único de formação, que acaba se “encaixando” na escola sem levar em consideração os sujeitos que fazem parte e constituem a comunidade escolar, desenvolvendo, desta forma, iniciativas formativas descontextualizadas e esvaziadas de sentido.

Importante ressaltar, ainda, que foram encontrados poucos trabalhos que se dispuseram a analisar iniciativas que tivessem por objetivo vincular escolas de Educação Básica e universidade no sentido de potencializar as ações desenvolvidas no âmbito de ambas as instituições. Os estudos que se aproximavam disso, concluíram que a universidade e a escola são percebidas como espaços ainda distantes e com objetivos divergentes, separando-os entre “espaço para teoria” e “espaço para a prática”, salientando, assim, a importância de oferecer visibilidade a relação que pode se estabelecer entre estes dois espaços formativos, bem como as potencialidades decorrentes desta relação.

4 DAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente capítulo constitui-se com vistas a explorar e refletir, no campo das políticas, o que tem se produzido com relação à formação de professores para a Educação Básica. Diante disso, foram selecionados alguns documentos que já se constituem como importantes para a área da educação, bem como o que vêm se discutindo atualmente. Nesse sentido, buscou-se dialogar, tomando por base a temática da pesquisa, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), com a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, com o Decreto 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, com a Lei nº 13.005 que aprova o Plano Nacional de Educação³⁰, bem como as metas que o constituem, e com a Proposta de Resolução que está em discussão no CNE³¹ com vistas a dispor sobre a formação e a valorização dos profissionais do magistério para a Educação Básica.

A LDB³² (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), em seu título VI, dedicado aos profissionais da educação, destaca os fundamentos que embasarão a formação de professores para as diferentes modalidades de ensino, dentre os quais, ofereço destaque para o primeiro: “I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.” (LDB,1996). Diante desse fundamento, considero um avanço no sentido de oferecer destaque para as teorias e práticas de maneira articulada, ou seja, não há uma hierarquização que coloque a formação teórica ou a prática como mais importante.

Além disso, ofereço destaque para a abertura que o fundamento apresenta, colocando a formação em serviço como possibilidade incluída e, dessa forma, reconhecida legalmente como iniciativa formativa. Podemos, no entanto, lançar nosso olhar para a palavra *capacitação*, que tem conotações diferentes de *formação em serviço*. Maturana e Rezepka (2000) apresentam-nos a distinção entre os conceitos de formação humana e capacitação, os quais considero importantes para a presente reflexão.

³⁰ Ao longo do texto utilizarei a sigla PNE para me referir ao Plano Nacional da Educação Básica.

³¹ Conselho Nacional de Educação

³² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Segundo os autores, a formação humana é a base que fundamenta o processo educativo como um todo, envolvendo as relações, o auto-respeito e o respeito pelos outros como seres humanos legítimos, respeitando suas diferenças. Além disso, a formação humana envolve a percepção de si como “pessoa capaz de ser cocriadora com outros de um espaço humano de convivência social desejável”. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p.11). Diante disso, os autores destacam a importância de viver o que se aprende no cotidiano, a partir do fazer.

Já o conceito de capacitação, diferentemente da formação, relaciona-se com a construção de habilidades ou, de acordo com os autores:

[...] a capacitação como tarefa educacional, consiste na criação de espaços de ação onde se exercitem as habilidades que se deseja desenvolver, criando um âmbito de ampliação das capacidades de fazer na reflexão sobre esse fazer como parte do viver que se vive e deseja viver. (MATURANA; REZEPKA, 2000, p.11).

Podemos perceber que os autores consideram o processo de formação humana como algo mais amplo, que se constitui na relação com o outro, a partir do respeito mútuo. Já a capacitação considera um aprender mais iminente, e tem por base o aprender sobre a importância da ação-reflexão. Assim, a capacitação é um instrumento que nos oferece a possibilidade de formação, mas que não basta para tanto.

Maturana e Rezepka (2000, p.18) destacam o aprender que envolve a capacitação como “a capacidade de fazer e refletir sobre o fazer, apenas se o processo de aprendizagem ocorrer desde a possibilidade de ser responsável pelo que se faz.” Diante das diferenças que constituem os dois conceitos, e retomando a o fundamento I do capítulo IV apresentado pela LDB, que envolve “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (LDB,1996), elegeria, pensando o processo como um todo, o conceito de formação em serviço ao invés da capacitação ampliando, assim, a visão acerca da qualificação do aprender do profissional docente.

O outro fundamento tomado como base para a formação dos professores, de acordo com a LDB (1996), envolve o “II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.” Tal fundamento aponta para um olhar que valoriza o processo anterior de constituição deste profissional, bem como oferece um lugar formativo para as experiências anteriores.

Além disso, a LDB destaca a formação exigida para o professor atuar em sala de aula na Educação Básica, a qual:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

A formação mínima exigida para a atuação dos profissionais da Educação Básica compreende a formação em nível médio na modalidade normal. Apesar do que está regulamentado, porém, pesquisas atuais (SILVA³³, 2014; ROCHA, 2015) indicam que grande parte dos docentes responsáveis por turmas envolvendo as faixas etárias de 0 a 6 anos não têm formação em ensino superior. Além disso, apontam para a presença de muitos professores ainda com formação apenas em nível médio ou fundamental, sem a modalidade normal, ou seja, contrariando as indicações expressas na LDB (1996).

Tabela 4 - Formação dos professores de Educação Básica no Brasil

Modalidade de Ensino	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio		Ensino Superior		
			Normal/ Magistério	Ensino Médio	Com licenciatura	Sem licenciatura	Sem licenciatura c/ complemento pedagógico
Educação Básica	2.101.408	8.339	335.418	115.456	1.418.418	223.777	112.233
Educação Infantil	443.405	3.832	125.860	31.675	255.530	26.508	18.561
Ensino Fundamental	1.405.552	4.200	207.292	67.248	1.006.028	120.784	68.991
Ensino Médio	497.797	262	6.411	16.201	406.521	68.402	27.545
Educação Profissional	71.896	42	393	6.241	18.142	47.078	11.527
Educação Especial	29.492	61	3.073	932	23.048	2.378	1.687
Educação de Jovens e Adultos	253.630	562	23.581	12.978	188.503	28.006	14.520

Fonte: CDES, Relatório de Observação nº 5 - As Desigualdades na Escolarização no Brasil.

A Tabela 4 apresenta dados referentes à formação dos professores de Educação Básica atuantes em sala de aula no Brasil no ano de 2012. Segundo dados

³³ Parte da discussão acerca da LDB, presente neste capítulo, envolve artigo “Formação de professores para a infância: a experiência como constitutiva do “formar-se” (SILVA, M.C., 2014), publicado nos anais da X Reunião Científica da ANPED SUL.

presentes no Anuário Brasileiro da Educação Básica³⁴ (2014), em 2012, aproximadamente 78% dos professores da Educação Básica já têm ensino superior. Porém, torna-se possível perceber, a partir dos dados da tabela, que ainda é expressivamente importante o número de professores sem a formação mínima exigida pela LDB, principalmente se tomarmos como referências a educação infantil e o ensino fundamental. Segundo o ABEB (2014), os professores que têm apenas a formação no ensino médio ou no ensino fundamental, representam, respectivamente 5,5 e 0,4%. Porém, ao lançarmos nosso olhar para o número de professores que essa porcentagem representa, podemos considerar um total de 123.795 mil docentes sem a formação mínima exigida pela LDB (1996).

A formação em serviço, embora não substitua a formação inicial e a necessidade legítima de que o exercício da docência, no cenário brasileiro, contemple as normativas legais, torna-se uma alternativa potente ao pensarmos na carência ainda existente, no que se refere à formação dos professores atuantes em sala de aula, principalmente quando tomamos como referência o contexto da educação infantil. Essa possibilidade torna-se rica, quando levamos em consideração que ela pode ocorrer no local em que se atua, por meio da reflexão e análise de nossas próprias práticas pedagógicas.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – nível superior em curso de licenciatura, graduação plena. Essa Resolução constitui “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002, p.1).

A partir da análise do documento, percebem-se a utilização de determinadas palavras que envolvem a formação do professor, como *preparo* e *competências*, as quais oferecem a ideia de um processo formativo que considera muito mais um produto em detrimento de um processo, levando em consideração os conceitos que se relacionam com um viés comportamentalista.

Entretanto, a Resolução buscou oferecer destaque para a articulação entre universidades e escolas de Educação Básica, na medida em que, no inciso IV do

³⁴ Ao longo do texto utilizarei a sigla ABEB para me referir ao Anuário Brasileiro da Educação Básica.

Artigo 7º, afirma-se que a organização das instituições formadoras levará em consideração “a interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.” (p.4). Nesse sentido, podemos perceber uma abertura para articulação entre os espaços formativos, não apenas para organização de estágios, mas já com vistas a promover projetos de formação dialogados.

Também nesse sentido, o parágrafo 2º do Artigo nº 12 oferece destaque para a presença da prática ao longo do curso, afirmando que a mesma não deve se restringir ao espaço do estágio apenas, mas que deve estar presente durante todo o processo formativo. No parágrafo 3º do mesmo Artigo, afirma-se que a prática estará presente não apenas nas disciplinas pedagógicas, o que corrobora uma compreensão de articulação entre teoria e prática durante todo o processo formativo docente.

O Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica e “disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada”. (BRASIL, 2009). A articulação entre teoria e prática também é anunciada no Decreto, já em seu princípio V. Além disso, há destaque, no VI princípio para “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”. (BRASIL, 2009).

Uma das demandas articuladas no Decreto 6755 envolve os programas de iniciação à docência. Em seu artigo 10º, afirmar que a CAPES “incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior”. (BRASIL, 2009). Os programas de iniciação à docência têm se constituído iniciativas importantes e têm se disseminado de maneira positiva, oferecendo a possibilidade de alunos da graduação exercerem a docência em escolas de Educação Básica em uma perspectiva de docência compartilhada, tendo como suporte a orientação e o apoio representados pela universidade. A CAPES também assume a responsabilidade pelo fomento de:

- I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;
- II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes

de quilombos; III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal; IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério; VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais. (BRASIL, 2009).

Evidencia-se, dessa forma, uma ação de investimento que abarca a articulação entre a teoria e a prática na formação de professores. Percebe-se ainda, a ênfase na colaboração entre as instâncias envolvidas com a formação de professores, com destaque para o inciso III do parágrafo 2º, que se constitui como um dos princípios e que envolve “a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino.” (BRASIL, 2009).

A articulação entre teoria e prática é também uma das propostas colocadas em uma das metas do Plano Nacional de Educação. O PNE, aprovado a partir da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, apresenta 20 metas e suas estratégias, dentre as quais, as metas 15 e 16 consideram de forma mais direta a formação de professores. Segundo Rocha (2015, p.105) o PNE representa no conjunto dessas metas e estratégias “a bússola que aponta o rumo a ser tomado pelas políticas públicas para a educação brasileira nos próximos dez anos”, por isso, faz-se a imperiosa necessidade de estabelecermos uma reflexão acerca, prioritariamente, das metas que referenciam a formação de professores.

A Meta 15 tem como principal objetivo assegurar que todos os professores atuantes em Educação Básica possuam formação em nível superior na área de conhecimento em que atuam. Desta forma, afirma-se como objetivo:

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias relacionadas ao cumprimento da Meta 15, a 15.3 afirma a ampliação de programas de iniciação à docência para estudantes matriculados nas licenciaturas. Essa estratégia reafirma a importância de um processo formativo que valorize a prática pedagógica e qualificação da docência por meio da experiência. Um programa como o de Iniciação à docência oferece duas dimensões importantes para um processo formativo consistente, dos quais, a valorização oferecida à prática pedagógica e o apoio que representa a universidade durante este processo.

A estratégia 15.5 refere-se à implementação de “programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.” (BRASIL, 2014). O olhar que se volta aos processos de formação de profissionais docentes para atuar junto a públicos que, historicamente, têm se constituído à margem nos processos de ensino-aprendizagem é muito relevante nesse contexto. Além disso, é necessário analisar cuidadosamente essa estratégia no sentido de questionarmos: quais tipos de formação serão oferecidos nesses programas? Qual o viés que orientará a formação de professores para a educação especial, por exemplo? São questionamentos indispensáveis para a reflexão que envolve a formação de professores e que não estão colocados de forma detalhada nas estratégias.

A estratégia 15.8 refere-se diretamente à temática da presente e pesquisa, pois propõe a valorização das práticas e estágios na formação de professores, buscando desenvolver “trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica” (BRASIL, 2014). Trata-se de uma iniciativa prioritária, pois além da clara valorização de um processo formativo que valoriza a experiência, ela parece colocar as necessidades dos docentes em um papel central na forma das demandas expressas pela Educação Básica.

De certa forma, todas as estratégias estão articuladas por vários fios condutores que parecem enredar-se com vistas a constituir uma rede que articule a formação universitária às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Rocha (2015, p.115) afirma que a Meta 15 objetiva “criar um círculo virtuoso, no qual uma boa licenciatura, articulada às práticas escolares efetivas, acabará se refletindo em aulas e intervenções pedagógicas menos amadoras. Estas, por sua vez, contribuirão para que as reflexões nos bancos universitários ganhem densidade e relevância”. Concordo com a autora e acrescentaria que, em um processo de retroalimentação, as

práticas que se modificam em sala de aula, ocasionarão efeitos na universidade e *vice-versa*.

A Meta 16 do PNE apresenta, por base, a formação de professores em nível de pós-graduação e a garantia da formação continuada, constituindo-se, assim, como seu principal objetivo:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

A estratégia 16.1 abarca a construção dialogada de “planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”. (BRASIL, 2014). Pode-se reconhecer a importância dessa estratégia, tendo em vista que a partir da articulação entre as instâncias para um levantamento de demandas de formação continuada por parte dos professores, avançamos no sentido de constituir e oferecer processos formativos pensados com base nas necessidades dos docentes.

A estratégia 16.6 compreende o fortalecimento dos professores atuantes em escolas públicas “por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público”. (BRASIL, 2014). A estratégia destaca-se pela preocupação com a formação dos professores que já atuam em salas de aula da Educação Básica. Porém, poderia haver uma ampliação com relação às ações dispostas para o fortalecimento dessa formação, tendo em vista que a criação de grupos de estudos no âmbito das escolas ou de Programas que considerassem a criação desses espaços poderiam ser iniciativas potentes considerando os percursos e trajetórias docentes.

Segundo Rocha (2015), percebe-se que as ações colocadas como prioritárias na Meta 16 tendem a indicar uma aposta na ideia de um professor ativo na construção de seu processo formativo. As estratégias apresentadas parecem também estar articuladas, no entanto seria importante uma ampliação com relação às ações de oferecimento de formação continuada, de forma que a primeira questão que deveria se constituir é: o que está se compreendendo por formação continuada?

Por fim, existe uma proposta de Resolução em discussão no Conselho Nacional de Educação que dispõe sobre a formação e a valorização dos professores para a Educação Básica, definindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, estabelecendo “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados no planejamento, nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como nos processo de avaliação e de regulação das instituições de educação superior.” (BRASIL, 2015, p.1). Essa proposta foi construída em sintonia com o Plano Nacional de Educação, oferecendo assim, subsídios e possíveis diretrizes para a formação de professores em nível nacional.

O texto da proposta apresenta, no parágrafo terceiro do artigo de mesmo número, a percepção dos processos que constituem a formação inicial e continuada como dinâmicos e complexos, destacando que estão relacionados à qualificação permanente da educação e valorização docente. O texto, em sintonia com a LDB (1996), leva em consideração experiências anteriores dos professores, bem como sua bagagem pessoa e profissional.

De forma global, a proposta de resolução enfatiza a articulação entre teoria e prática na organização dos processos formativos, como no parágrafo 5º, inciso V, o qual estabelece, dentre os princípios prioritários para formação de professores da Educação Básica, “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (p.3). Este princípio encontra sintonia com os estudos de Tardif (2013) quando o autor afirma a importância de termos clara a inseparabilidade que constitui teoria e prática, tendo em vista que as duas articulam-se em diálogo.

No mesmo sentido, a proposta afirma a importância da constante articulação entre escolas de Educação Básica e universidade e do desenvolvimento de ações compartilhadas entre as instituições, bem como, enfatiza a valorização da pesquisa com vistas à qualificação e desenvolvimento do fazer docente. A proposta afirma, ainda, que as atividades organizadas pelas escolas e redes de ensino, serão consideradas como espaços formativos. Torna-se possível perceber, a partir dessa breve explanação envolvendo a Proposta de Resolução, que a mesma tem por base a valorização das práticas pedagógicas como espaços de formação, bem como

oferece destaque para as relações entre universidade e escolas de Educação Básica como forma de qualificação do trabalho docente.

Considerando que existe uma discussão, para além da existência de uma minuta, há um debate instituindo em território nacional, que vem investido em discussões e investimentos que priorizam um viés de formação que articula a teoria e a prática, bem como, coloca em diálogo universidades e escolas de Educação Básica. Nesse sentido, podemos perceber que temos avançado com relação às diretrizes que orientam a formação de professores, tendo em vista que os documentos normativos vêm, de forma geral se encaminhando em uma mesma direção, buscado valorizar o processo constitutivo do docente como um todo, bem como oferecendo espaço para que as práticas pedagógicas e o espaço de trabalho desses profissionais possam ser vistos como possibilidade de formação e qualificação do fazer docente. Além disso, há um claro investimento nos textos, no sentido de articular os espaços de saber e de saber-fazer, ou seja, a construção da percepção de inseparabilidade entre teoria e prática tem aparecido também nos documentos normativos, o que representa um dentre tantos avanços. Segundo Cioffi e Bueno (2011), atualmente:

[...] o Brasil tem a Formação de Professores da Educação Básica organizada por documentos legais que se articulam dando sustentação a uma política nacional que busca alcançar não só a formação inicial mínima para o exercício do magistério nos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino, mas também promover a formação continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, numa proposição que caminha no sentido da “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino”. (CIOFFI; BUENO, 2011, p. 3)

Assim, o investimento que pode ser percebido ao refletirmos acerca dos documentos normativos, nos oferece pistas acerca da (re)valorização do profissional docente, iniciativa necessária e que apresenta sintonia com o que vem sido proposto com vistas à qualificação da profissão. Muitas questões ainda se tornam prioritárias, como àquelas anunciadas ao longo do texto e que compreendem um maior detalhamento acerca daquilo que se compreende por formação continuada, bem como o viés das formações que tendem a ser oferecidas respondendo a demandas gerais e específicas. Porém, como destacado anteriormente, percebe-se que avançamos com relação a compreensão acerca dos processos formativos docentes e, compreendendo a complexidade das dinâmicas que os constituem. Assim, percebe-

se a importância de continuarmos caminhando no mesmo ritmo, porém com cautela e atenção, tendo em vista a continuidade.

5 FORMAR-SE: A FORMAÇÃO CONTINUADA PELA EXPERIÊNCIA (RE)VISTA EM UM ESPAÇO DE MÚLTIPLAS RELAÇÕES

5.1 A FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA: ALGUNS DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Um dos objetivos do presente estudo diz respeito à análise acerca dos elos entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar em escolas de Educação Básica, tomando como base um processo formativo instituído pela ação de professores envolvidos em uma proposta que valoriza a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica, tendo em vista a constituição de uma trajetória coletiva e a composição de um grupo específico de trabalho, o *Grupo de Práticas*. A partir da configuração deste grupo, proponho-me a refletir sobre iniciativas formativas que possam ocorrer em parceria com a escola, *na e com* a instituição.

A partir das discussões que têm permeado a área que envolve a formação de professores, assumo a perspectiva que considera a formação continuada como os processos formativos que oferecem a possibilidade de qualificação e reinvenção das práticas pedagógicas. Segundo Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 3) o conceito de formação continuada não é claro, “sobretudo porque abarca também todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial”. (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p. 3).

A definição de um lugar no seguimento formativo do professor, de maneira a afirmar que a formação continuada sucede a formação inicial, pode ser considerada ambígua ao colocarmos em questão o que se caracteriza como um processo formativo inicial. Seria a licenciatura? Uma segunda graduação não seria considerada formação continuada? E quem já tem um curso normal? Não poderia ser essa considerada a formação inicial? Assim, utilizo as palavras de Imbernón (2010) para afirmar a concepção de formação continuada priorizada no presente estudo. Segundo o autor, a formação continuada deveria:

[...] apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Nóvoa (2002), corroborando as ideias apresentadas por Francisco Imbernón, afirma que a formação continuada deve contribuir para que haja mudanças. Desta forma, segundo o autor, “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.” (NÓVOA, 2002, p. 38). Diante das ideias apresentadas pelos autores, reitero a compreensão acerca do conceito de formação continuada, o qual deve, em primeiro lugar, favorecer a reflexão acerca das ações docentes implicando processos de ressignificação e reinvenção das práticas pedagógicas do professor.

Dessa forma, considero tanto as propostas que possam surgir como consequência de iniciativas da própria instituição - desde que as mesmas estejam atentas àquele contexto -, quanto aquelas que ocorrem em uma perspectiva de autoformação, articulando o espaço de trabalho do professor e as relações que ali estabelece. Segundo Imbernón³⁵, é preciso refletir acerca de uma nova perspectiva de formação que coloque o professor como protagonista ativo, que ofereça a possibilidade de uma reflexão que abarque a teoria e a prática e que coloque em destaque “as relações entre o professorado, os sentimentos e atitudes, a complexidade docente, a troca de relações de poder nos centros formadores, a autoformação, a comunicação, a formação com a comunidade [...]”. (IMBERNÓN, 2012b, p.46).

Nóvoa (2011), na mesma direção, defende a perspectiva de uma formação docente construída no âmbito da profissão, ou seja, uma formação de professores que também coloque o docente como sujeito ativo e condutor do seu processo de construção do conhecimento. Segundo o autor “a educação vive um tempo de grandes dúvidas e muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudança, porém nem sempre conseguimos definir seu rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” (NÓVOA, 2011, p.47). Considero que construir uma formação de professores tomando como espaço

³⁵ Considerando a análise das reflexões relativas aos dois estudiosos utilizados ao longo do presente capítulo - Imbernón e Nóvoa -, identifico a importância de um conceito que tem permeado de forma mais recente os debates relativos à constituição de grupos com o intuito de implementação de mudanças que envolvem tanto as práticas, quanto a formação dos seus integrantes. Trata-se do conceito de comunidade de práticas. Este conceito tem origem nos estudos de Etienne Wenger (2001) e mostra-se uma importante possibilidade analítica que se associa aos processos coletivos nos quais está presente uma intencionalidade expressa em um projeto do grupo e na busca de novas alternativas, envolvendo inclusive a ressignificação das ações e dos saberes profissionais.

prioritário de formação a sua atuação docente, evoca os conceitos de “formar-se” e de “experiência”.

Formar-se, como o título do texto anuncia, associa-se, tomando emprestadas as palavras de Baptista (2012, p.15)³⁶, a uma dimensão de futuro que evoca mudanças, bem como a uma visão que coloca o próprio sujeito como ativo em sua formação, tendo em vista que “forma a si mesmo”, perspectiva refletida ao longo do presente estudo. Imbernón (2010, p.37) destaca a ideia de formar-se associada à experiência. Segundo o autor: “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”.

Quando destaco uma formação *em serviço ou pela experiência* refiro-me às iniciativas formativas decorrentes de experiências e vivências, ou seja, aquelas que ocorrem no espaço no qual se insere este profissional, neste caso a escola. Uma formação derivada da experiência constitui-se também em espaços e momentos que vão para além daqueles vividos em sala de aula, como nas ocasiões em que o docente propõe-se a (re)planejar, (re)avaliar e (re)refletir sobre suas práticas. Além disso, percebo a importância de não excluir deste conceito as ações formativas que ocorrem por iniciativa da gestão escolar, desde que essas venham apoiadas em necessidades que levam em consideração o contexto escolar.

A formação continuada em serviço ou pela experiência, desta maneira, torna-se uma alternativa potente, tomando como base um dos fundamentos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996³⁷, em seu Artigo 61º, destaca como prioritariamente constitutivos da formação de profissionais da educação: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996).

Segundo Tardif (2013), os saberes experienciais são saberes práticos. Torna-se importante perceber, no entanto, segundo o autor, que eles não se “superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente. (TARDIF, 2013, p.49). Nesse sentido, estes saberes entrelaçam-se às práticas docentes, de forma que a separação torna-se impossível,

³⁶ Baptista (2012) – No texto “Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores” evoca o sentido do tornar-se como “a dimensão de futuro que está presente em nossas vidas [...] evoca aquilo que cada um de nós, como docentes, almeja do ponto de vista de nossa melhor atuação profissional” (p.15)

³⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o seu nome diz, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

de forma que também são produtores de uma teoria, ou seja, de um saber que passa a orientar seu saber-fazer.

Portanto, é fundamental termos clara a inseparabilidade que há entre teoria e prática, ou seja, percebermos que a visão tradicional e dicotômica que compreende os dois segmentos como não relacionados entre si insere-se em uma perspectiva frágil e reducionista. Segundo Nóvoa (2011), pelo viés de tal perspectiva, as iniciativas envolvendo a formação de professores continuaram, ao longo dos anos, tendo como base prioritária referências advindas de fora da escola e não “referências internas ao trabalho docente”. Tardif (2013, p.235) destaca que, ainda hoje, esta visão, que reproduz a percepção dos professores como simples “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária”, é a dominante.

Nessa percepção que coloca o professor na posição de mero aplicador de conhecimento, existe uma grande armadilha. Afinal, se um professor vê-se como reproduzidor de receitas prontas, aquilo que está emergente em seu espaço de atuação deixa de ser percebido como importante e suas ações passam a ser descontextualizadas. Forma-se então, um grande círculo vicioso, o qual não oferece a possibilidade de avanços, não **transforma**. Desmotiva. Estagna-se. Segundo Imbernón (2011) esta percepção “adormeceu um coletivo que, com frequência, se sente incapaz de inovar, perdendo assim a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico” (p.21), ou seja, um professor visto como mero executor de atividades prescritas não reconhece da possibilidade de mudar, transformar e inovar em suas práticas pedagógicas. Então, qual seria o processo capaz de colocar o professor como sujeito ativo na construção do saber e do saber-fazer em seu contexto de trabalho? O que seria necessário fazer para unir a prática do profissional docente a serviço de um processo de formação que enfoque a experiência também como formativa?

Torna-se importante perceber que tal visão, que coloca a prática em um extremo e a teoria em outro, não se confirma, pois, de acordo com Tardif (2013), toda prática produz uma teoria e vice-versa. Segundo o autor:

Todo o trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. Noutras palavras, não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho. O trabalho – como toda práxis- exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. (TARDIF, 2013, p. 236).

Nesse sentido, perceber que as práticas docentes são constituídas e portadoras de saberes enfatiza a ideia de um *saber* e um *saber-fazer* que se entrelaçam e atuam relacionados na constituição de um professor e de uma formação decorrente da experiência, o que coloca o docente na posição de sujeito (re)produtor de seus conhecimentos, bem como, tomando mais uma vez emprestadas as palavras de Tardif (2013, p.228), detentor de “saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”.

Dessa maneira, torna-se imperativo desconstruir a visão que coloca a Universidade como “espaço do saber” e a escola de Educação Básica como “espaço do fazer”, passando a perceber assim, os dois espaços em constante interação. Logo, pensar uma formação por meio da experiência, colocando o professor como sujeito ativo na constituição dos seus conhecimentos, torna-se uma potente alternativa quando levamos em consideração que essa formação pode ocorrer no contexto em que se atua, por meio do desenvolvimento de nossas próprias práticas pedagógicas. Evidencia-se a necessidade, entretanto, de que tenhamos claros alguns fatores constitutivos de propostas de formação em serviço, que se tornam imprescindíveis ao pensar alternativas como essa.

Compreendo o conceito de experiência, a partir das palavras de Larrosa (2002, p.21), que a define como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ou seja, experienciar algo é fazê-lo significativo para nós. Nesse sentido, pensar uma formação decorrente de nossas experiências é valorizar nossa prática docente, é significá-la, logo, refletir sobre ela, aspecto crucial na constituição docente.

O conceito de experiência apresentado por Larrosa (2002) corrobora ainda a percepção discutida por Maturana e Varela (2001), a partir da qual se percebe as experiências vinculadas a percepção de “um mundo” e não “do mundo”, ou seja:

[...] a experiência está acoplada a um mundo que vivenciamos contendo regularidades que resultam da nossa história biológica e social [...] encontramos a regularidade do Mundo que experienciamos a cada momento, mas sem nenhum ponto de referência independente de nós mesmos, que nos garanta a estabilidade absoluta que gostaríamos de atribuir a nossas descrições. (MATURANA; VARELA, 2001, p.263).

Dessa maneira, é fundamental pensar em processos de formação que levem em consideração a constituição de um professor que aposta na reflexão,

compreendendo a não linearidade desse processo formativo, na medida em que ele se constrói a partir do contexto da ação docente e percebendo que o “refletir” ocorre nos entremeios do processo formativo. Nesse sentido, a reflexão de nossas práticas, como destacado anteriormente, é o que torna nossas experiências significativas, legitimando-as como componentes da formação do profissional docente.

Flóride e Steinle (2013) também destacam alguns aspectos constitutivos deste tipo de iniciativa, dentre os quais, considero importante enfatizar que: “nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores ‘ensinantes’ ora professores ‘aprendentes’” (p. 11).

Portanto, para que uma iniciativa de formação decorrente da experiência se constitua é necessário, antes de qualquer outra coisa, que o docente saiba se colocar na posição de alguém que não está em sala de aula apenas para ensinar, mas também para aprender na relação com os demais sujeitos que fazem parte deste processo, enfatizando a ideia de que a construção do conhecimento se dá em relação, uma relação na qual todos os sujeitos envolvidos aprendem e todos ensinam.

5.2 A FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA E O PENSAMENTO SISTÊMICO

Considero importante, ainda, no presente capítulo, expor algumas ideias referentes ao pensamento sistêmico e que perpassam e constituem a perspectiva de formação que busco abordar na presente investigação. O pensamento sistêmico é orientado por três pressupostos: o da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade. Percebo a importância de iniciar oferecendo destaque para estes, de forma que possamos também pensá-los com relação ao processo de formar-se a partir da experiência. Torna-se, segundo Vasconcellos (2012) difícil separar os três pressupostos, tendo em vista seus entrelaçamentos. Porém, com o objetivo de compreendê-los, buscarei explicá-los separadamente, reiterando que a tríade coexiste em relação.

O pressuposto da complexidade orienta a desconstituição da visão do mundo como algo pré-estabelecido e a percepção da necessidade de contextualização dos fenômenos. A partir dessa compreensão, passamos a perceber a ideia de um sistema constituído por um todo correlacionado, percebendo a impossibilidade de análise das partes de um sistema separadamente ou sem relacioná-lo ao contexto em que está

inserido. Segundo Vasconcellos (2012) a palavra complexidade origina-se do latim *complexus*, que significa “o que está tecido em conjunto como numa tapeçaria. (p.110)”. Aproveito-me da origem da palavra para trazer um exemplo ligado à costura. Ao alinhavarmos ou bordarmos determinada peça, cada ponto novo colocado modifica a peça como um todo. Da mesma maneira, podemos pensar as relações estabelecidas em um contexto específico e a constituição de um sistema diretamente influenciada por essas relações.

Ao analisarmos a obra de Escher inserida a seguir, percebe-se que ela apresenta um sistema com diversas repetições que originam a imagem como um todo para ilustrar o exemplo dos pontos da tapeçaria. Se um único elemento da obra do artista fosse modificado ou trocado de lugar, a obra como um todo estaria alterada, ou seja, todos os elementos constituem a estrutura global da imagem.

Figura 4 – Escher, M.C. – Um exemplo de sistema complexo



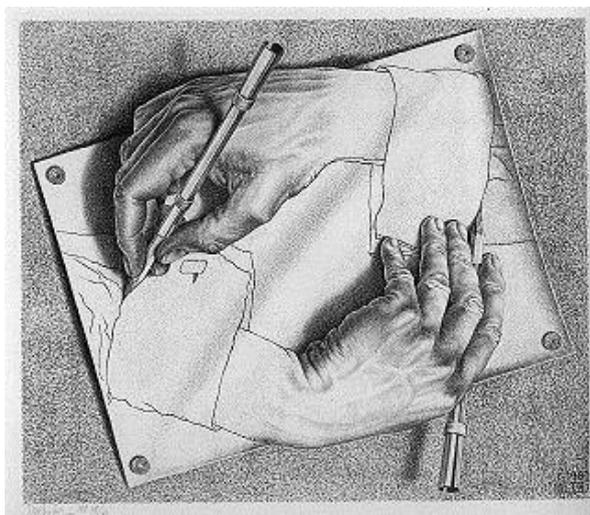
Fonte: Obra de Escher, M.C. – Título desconhecido. Disponível em:
<http://www.mcescher.com/gallery/>.

Quando consideramos os sistemas vivos, a metáfora evocada por essa obra se amplia, pois, cada elemento integrante muda continuamente, e o conjunto do sistema, conseqüentemente, será sempre outro. A ideia de instabilidade está diretamente ligada ao conceito de tornar-se, de vir a ser, ou seja, a percepção de que estamos em constante construção e transformação, em processo de constituição. Este conceito também contraria a ideia de um mundo pré-existente e o coloca em uma posição de constante devir, segundo Vasconcellos (2012). O pressuposto também nos auxilia a

pensar a formação docente, quando nos remetemos a um discurso frequente e que envolve a defesa de não estar preparado para atuar com o aluno público alvo da educação especial. Diante da percepção de que vivemos em um constante processo de tornar-se, questiono: quando estaríamos preparados? Existiria uma preparação exata?

A obra *Drawing Hands* de Escher representa, nesse sentido, a ideia de auto-formação, na medida em que as fronteiras entre o real e o desenhado não estão definidas e atuam na constituição do sujeito que se desenha. Apoio-me, assim, no pressuposto da instabilidade para reforçar a ideia de que vivemos em um infindável processo de **transformação**.

Figura 5 - Escher, M. C., Drawing Hands



Fonte: Obra de Escher, M. C. – Drawing Hands (1948). Disponível em:
<http://www.mcescher.com/gallery/>.

Por fim, o pressuposto de intersubjetividade envolve a questão das múltiplas visões da realidade existentes, de forma que tudo o que é observado, é percebido com relação a um observador. Segundo Vasconcellos (2012, p.141) “substitui-se a preocupação com a verdade pelo reconhecimento de *múltiplas verdades*, de diferentes narrativas, não mais sobre ‘a realidade tal como ela existe’, mas sobre a experiência”. Assim, levando em consideração que a experiência é única para cada sujeito, também a construção da realidade o é, de forma que passamos a perceber a existência de múltiplas verdades.

Remeto-me à obra *Ceci n'est pas une Pipe* ou *Isto não é um cachimbo* do artista René Magritte para exemplificar a ideia de uma representação da realidade. A ideia de mostrar que isto não é um cachimbo, mas uma imagem dele, remete-nos a uma construção que tem por base a experiência do sujeito, ou seja, isso não é um cachimbo, mas a representação de um cachimbo a partir do olhar do artista.

Figura 6 - Magritte, R. *Ceci n'est pas une pipe*



Fonte: Obra de Magritte, R. *La trahison des images (Ceci n'est pas une pipe)*(1929).

Disponível em: <http://collections.lacma.org/node/239578>.

Assim, com relação à percepção de uma construção que decorre da experiência, ofereço destaque para uma ideia defendida por um dos autores de referência que orientam a pesquisa, Maurice Tardif (2013), quando o autor afirma que não se trata de rejeitar os saberes que vão além dos experienciais, mas sim de constituir novos saberes a partir da rede que se constitui:

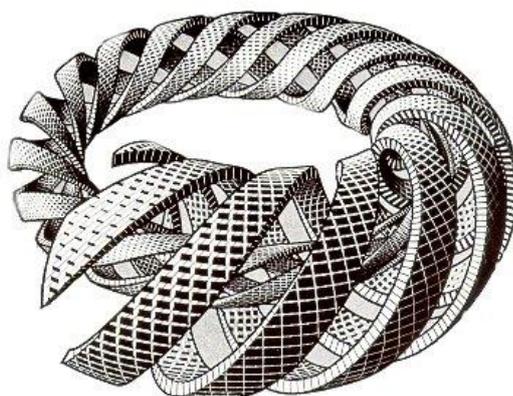
Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2013, p.53).

Torna-se importante pensarmos essa ideia e os seus sentidos no contexto educativo. Considera-se que um objeto em si não existe a priori, mas ele vai ser sempre acessado por meio das descrições feitas por outros sujeitos. Um exemplo

disso envolve as representações acerca dos alunos com deficiência e seus diagnósticos, os quais, por muitas vezes passam a ser vistos como a deficiência em si, descritos, por exemplo, como “o cadeirante”. Ao elegermos determinadas palavras relacionadas a uma descrição, também estamos evocando nossas experiências, tendo em vista que o observador sempre está influenciado pelo contexto e por sua bagagem anterior.

O conceito de retroalimentação (ou *feedback*) envolve a constituição e os efeitos causais em um sistema. O processo de retroalimentação envolve todo o sistema, no qual cada elemento que o compõe tem efeito sobre o próximo. O último elemento do sistema, em um movimento circular, afeta o primeiro, o que resulta em uma reorganização de todo o sistema. Segundo Capra (2006, p. 59) “é um arranjo circular de elementos ligados por vínculos causais, no qual uma causa inicial se propaga ao redor do laço, de modo que cada elemento tenha efeito sobre o seguinte.” Ao retomarmos esse conceito, pensando a reorganização dos saberes dos professores, podemos refletir um movimento causal no qual os saberes não se sobrepõem uns aos outros, mas se reconstituem a partir dos novos (ou novas entradas) em uma espécie de grande espiral, autorregulando o sistema como um todo.

Figura 7 - Escher, M. C. - *Spiral*



Fonte: Obra de Escher, M. C. – *Spiral* (1953). Disponível em:
<http://www.mcescher.com/gallery/>.

Ofereço destaque para a ideia de construção em espiral, pois apesar do contínuo movimento circular, não retornamos para o mesmo lugar como em um círculo. A imagem oferece a possibilidade de visualizarmos a ideia de reorganização a partir de determinadas influências, de forma que o sistema que se reconstitui já não

é mais o mesmo de anteriormente. Nesse sentido, apoiada na ideia do processo de construção de conhecimento a partir do pensamento sistêmico, aposto na percepção da dinamicidade que constitui o sistema.

As relações estão muito presentes no processo de formação. O processo de formar-se em uma perspectiva de autoformação, por exemplo, aquela formação que ocorre no âmbito de sala de aula quando o professor está atuando, ou mesmo para além desse espaço - nos momentos nos quais o professor se propõe a refletir sobre sua prática docente, seja por meio do planejamento, da escrita de um caderno de registros, da constituição de avaliações ou de reuniões pedagógicas - estratégias que não se caracterizam como propostas formais, mas que oferecem ao professor a constante oportunidade de “formar-se”, tais proposições constituem-se *pelos e nas* relações.

Partindo das ideias evocadas por Humberto Maturana e Francisco Varela (2001) afirmo que o processo de produção do conhecimento se dá em relação, ou seja, o processo de formar-se não ocorre de maneira solitária, mas sim por meio da relação com o outro. Esses autores valorizam o histórico de autoprodução do sistema/sujeito, mas reconhecem a importância das perturbações externas que alteram o sistema.

Segundo Tardif (2013), o professor dificilmente atua na solidão, tendo em vista que sua ação docente se constitui, prioritariamente, na relação com seus alunos. O autor destaca ainda que a constituição da atividade docente ocorre “em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...]”. (TARDIF, 2013, p.49).

Considero esse aspecto um dos pontos determinantes na constituição de um processo formativo: a percepção de que o conhecimento é construído em rede, sendo esta constituída por uma combinação de elementos que envolvem dimensões de regularidade e mutabilidade, ou seja, baseando-se em elementos que são constitutivos dos sujeitos, mas necessariamente incorporando novos elementos de forma não linear. (MATURANA; VARELA, 2001).

Maturana e Varela (2001) apresentam-nos o conceito de *autopoiese*, relacionado a uma produção contínua de si mesmo, que ocorre por meio das relações com o outro e com o meio em que vivemos. O conceito reafirma a ideia da constituição a partir da retroalimentação, de forma que cada um dos componentes de um sistema

atua em rede, formando o sistema como um todo. Compreendo o “formar-se” ou “autoformar-se” com base nesse conceito, apostando em um contexto que se constitui a partir das relações. Autoformação compreendida então como uma construção que não se dá “só”:

Não como aprendizagem solitária, desacompanhada, individual [...] sim como um percurso singular, não individual. Como algo que se constrói a partir de suas **experiências**, sempre afetadas pelas relações com outras pessoas e coisas. Auto-formação como criação de si mesmo, como busca de suas marcas mais atuais, como relativa apropriação de suas singularidades. (PECOITS, 2009, p.81, grifo nosso).

Segundo Maturana (2009, p.29) “o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem”, pois estamos em constante transformação e interação. Desta forma, nossas experiências e relações estão regularmente atuando em nossa constituição, reiterando a ideia da dinamicidade dos processos de construção do conhecimento que, por sua vez, não se finalizam em nenhum momento específico, mas que perduram durante todo o processo de viver de um indivíduo. Torna-se importante ter em vista, ainda, que não apenas o organismo se modifica, mas também o meio em que está inserido. Assim, da mesma forma que estão em constante interação, estão em processo de mútua transformação.

Buscando pensar a ideia de transformação recíproca e de auto-organização de um sistema em relação com o contexto em que está inserido, podemos buscar o exemplo de uma sala de aula. Segundo Maturana e Rezepka (2000), os alunos aprendem e transformam-se na relação que estabelecem com o professor. Este processo, de maneira de dinâmica e em constante movimento, não ocorre de maneira linear, de forma que o professor em constante interação com os seus alunos também está aprendendo. Na medida em que estes indivíduos estão em interação em uma sala de aula, o contexto como um todo se modifica, com base nas relações e nas trocas que ali se estabelecem.

Os processos de reflexão que estão, direta ou indiretamente, presentes nas trocas e nas relações que se estabelecem. Apostar em uma formação que parte de nossas próprias experiências torna-se algo potente na medida em que temos, nessa perspectiva, a oportunidade de refletir acerca de nossas ações e práticas pedagógicas.

Maturana e Rezepka (2000) afirmam que o processo de refletir sobre algo envolve desapegar-se das nossas certezas. Segundo os autores, “a principal dificuldade que se enfrenta é precisamente o medo de perder o que se acredita ter e do desconhecido que a mudança traz”. (p.31). Considero que o “sair do lugar”, desacomoda, mas é nesse momento, em que se lança um olhar reflexivo para as nossas práticas, que o processo de transformá-las torna-se palpável, abrindo múltiplas possibilidades de aprendizado. Os autores convidam ainda os professores “a olharem para a tarefa educativa como um fenômeno biológico fundamental que envolve todas as dimensões do viver humano” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p.49); ou seja, o processo de aprender-ensinar compreende o ser humano como um todo, bem como, é influenciado por todas as perturbações externas que o contexto oferece.

Por isso, é pertinente pensarmos a abordagem sistêmica associada a processos contínuos de formação de professores; ou seja, uma proposta de formação que não valoriza apenas o saber ou apenas o saber-fazer, mas que percebe o todo como constituinte de um processo formativo potente e que não deixa de compreender o professor como um ser-humano constituído por experiências e bagagens prévias, as quais também influenciam nessa constituição. Reitero assim, a importância de lançarmos nosso olhar sobre uma nova perspectiva de formação de professores, que considere o todo: a experiência, o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática e, prioritariamente, o docente.

5.3 A FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA E O GRUPO DE PRÁTICAS

A reflexão a respeito de um processo formativo que envolve a constituição de uma trajetória coletiva como a do Grupo de Práticas, este composto por professores de Educação Básica, envolvendo-os em uma discussão que relaciona *a priori* suas práticas pedagógicas e a inclusão escolar, com um objetivo compartilhado – que é o *de inovar no âmbito de seus cotidianos de trabalho a partir das necessidades percebidas*–, evoca a percepção do quanto os processos de formar-se a partir da experiência perpassam o dia a dia de cada um desses docentes.

Envolvidos em suas ações inovadoras, além de formar, formam-se, em um movimento de idas e vindas, caracterizando-se, prioritariamente, pelas relações e pelas trocas, tanto no âmbito do contexto escolar, quanto nas reuniões que envolvem os sujeitos que integram o Grupo de Práticas. Desta maneira, torna-se possível afirmar

que o processo formativo que envolve *a priori* as experiências dos professores, ocorre concomitantemente na relação entre os dois espaços, que, apesar de distantes fisicamente, compõem-se, na medida em que no âmbito do Grupo de Práticas a intenção é discutir as práticas pedagógicas, bem como a inclusão escolar, tomando como base o cotidiano de trabalho destes docentes.

Torna-se possível perceber, desta forma, o lugar oferecido para a discussão relacionada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito deste grupo, que, como já foi mencionado, se insere em um projeto maior, que envolve as políticas de inclusão escolar em municípios do Rio Grande do Sul. O Grupo de Práticas, não coincidentemente, constitui-se por profissionais docentes preocupados com a temática, bem como com o processo de inclusão escolar nas escolas de Educação Básica.

Tendo em vista que a formação de professores relacionada à educação especial continua compondo um debate cada vez mais emergente, o Grupo de Práticas configura-se ainda como uma oportunidade de formação e qualificação de práticas pedagógicas também neste sentido, na medida em que oferece aos docentes a possibilidade de refletir sobre suas práticas, assumindo como um dos eixos norteadores a inclusão escolar.

Tomando como base a emergência do debate, torna-se cada vez mais necessário o investimento em processos de formação continuada que promovam o diálogo entre teoria e prática. Jesus e Vieira (2011) destacam a importância deste investimento, bem como afirmam a importância de que, para que este movimento se efetive, também se faz necessário atentar para a mudança na visão que tange as práticas pedagógicas docentes, buscando o desenvolvimento de ações inovadoras e percebendo a formação como “instrumento motivador de movimentos transformadores na/da escola”. (JESUS; VIEIRA, 2011, p.147).

Torna-se possível perceber assim que se quisermos desenvolver mudanças na escola no sentido de favorecer práticas pedagógicas que tomem a inclusão escolar como eixo norteador, precisamos investir, antes de tudo, na qualificação de processos formativos docentes no sentido de desenvolver, de acordo com Jesus (2006, p.98), “uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação”. Para tanto, torna-se necessário pensar em novas perspectivas de formação, que promovam a constituição de uma cultura colaborativa entre docentes. Sobre as formações oferecidas atualmente, Imbernón (2010) afirma:

[...] são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que isso não existe. (IMBERNÓN, 2010, p.40)

Portanto, buscar investir em uma nova perspectiva de formação de professores, a qual, segundo Imbernón (2010) não se trata apenas de aproximar os processos formativos do contexto de trabalho dos docentes precisa ser um objetivo nessa perspectiva. Assim como investir em *uma nova cultura de formação*, que leve em consideração, prioritariamente, as relações entre os professores, buscando aproximar os processos da escola, mas também envolvendo os docentes, com o intuito de que se estabeleça o diálogo e o compartilhamento entre pares.

Philippe Meirieu (2005, p.149) apresenta-nos um conceito, que envolve a *reflexão pedagógica* associado a um desafio que se assume, processo constituído por quatro etapas. De acordo com o autor, as etapas compreendem: inicialmente a disposição de assumir um desafio – como fez Itard³⁸ ao decidir apostar na educabilidade de Victor de l’Aveyron, mais conhecido como o menino selvagem. A segunda etapa, diz respeito à busca por ferramentas teóricas, ou seja, instituir apoios na busca por refletir acerca do desafio assumido, no sentido de que uma apropriação desses referenciais possa significar ampliação das possibilidades de análise. Logo, devem-se descobrir quais são as contradições que permeiam cada caso especificamente. Por fim, o autor destaca a busca de dispositivos para superar tais contradições, trazendo como um dos exemplos o caso de Itard, que criou inúmeras ferramentas pedagógicas na busca por auxiliar Victor no processo de aprendizagem. Meirieu (2005) oferece destaque ainda para a não linearidade de tal processo, atentando para a possibilidade de as etapas ocorrerem de forma descontínua, não seguindo a ordem pré-estabelecida.

³⁸Jean-Marc-Gaspard Itard: Foi um médico e psiquiatra francês. Ficou conhecido por investir na educação de uma criança encontrada em uma floresta em Aveyron (França) – Victor de l’Aveyron, conhecido como “o menino selvagem”. Essa experiência, segundo Baptista; Tezzari (2011, p.21) “refere-se ao início do século XIX e teve sua importância associada à aposta na educabilidade e na busca de meios para sua efetivação.”

Acredito, alicerçada nas ideias desse autor, que o processo de *reflexão pedagógica* oferece ao docente a possibilidade de construção constante, levando em consideração suas ações e práticas pedagógicas, movimento prioritário no âmbito do Grupo de Práticas. Os quatro momentos que compõem o processo podem ser percebidos diante dos movimentos ocorridos na constituição do grupo em questão, os quais abrangem: a busca constante por referenciais que nos auxiliem a pensar nossas práticas, bem como o processo de inovar; a percepção de necessidades prioritárias no âmbito dos cotidianos escolares dos quais fazem parte os docentes; o desenvolvimento do plano de ação inovador, buscando atentar para as singularidades que compõem o contexto, bem como para as suas necessidades.

Tomando como base o conceito de reflexão pedagógica e percebendo-o como característico do processo de constituição do Grupo de Práticas, percebe-se a importância de refletir sobre o processo formativo que perpassa subjetiva e coletivamente o cotidiano dos professores envolvidos no grupo. Assim, objetiva-se refletir sobre uma formação continuada, derivada de dois espaços, que, apesar de distantes, constituem-se pela relação, por meio da interlocução estabelecida por estes docentes, bem como busco perceber o que significa formar-se tendo como eixos prioritários a inovação do cotidiano escolar com relação às práticas pedagógicas e a inclusão escolar.

Dessa forma, reitero a necessidade de continuarmos investindo em possíveis respostas para as questões que norteiam o presente estudo: Quais os possíveis elos entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar em escolas de Educação Básica, considerando predominantemente a educação infantil e o ensino fundamental? Que características tem um processo formativo instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica?

6 INOVAÇÃO, NECESSIDADE E COTIDIANO ESCOLAR: PISTAS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA INOVADORA

Como anunciado anteriormente, alguns conceitos perpassam a trajetória do Grupo de Práticas — *Inovação, necessidade e cotidiano escolar* — de maneira que se tornam importantes, bem como estruturantes na constituição do grupo de trabalho. Dessa forma, faz-se necessária uma reflexão acerca destes no âmbito do presente estudo.

A partir de um movimento inicial, proposto pela coordenação do projeto, passamos a alimentar uma biblioteca do Grupo de Práticas. Essa iniciativa atuou como disparadora, constituindo-se em um ponto de partida para que pudéssemos iniciar a discussão acerca da inovação pedagógica proposta aos professores de Educação Básica. Diante disso, outros conceitos passam a se constituir na trajetória coletiva do grupo, tendo em vista que, a partir de discussões e reflexões coletivas, percebemos que o eixo norteador para o desenvolvimento de uma ação inovadora seria considerar as necessidades emergentes percebidas no âmbito do cotidiano escolar de cada um dos professores de Educação Básica integrantes do Grupo de Práticas.

O primeiro conceito sobre o qual nos debruçamos envolveu a **inovação**, tendo em vista que a principal função do bolsista professor de Educação Básica diz respeito à elaboração de uma proposta de ação inovadora na instituição em que atua. Com base no conhecimento dessa função, envolvendo o conjunto de professores integrantes do Grupo de Práticas, questionamo-nos: O que significa inovar? Assim, o conceito atuou como um disparador na busca por leituras que nos auxiliassem a pensar o que significava promover inovação no âmbito do cotidiano escolar.

Acredito na importância emergente de refletirmos acerca do que é a inovação, tendo em vista que muitas ações que se intitulam “inovadoras” acabam sendo simples repetições de propostas, desconsiderando contextos escolares, ou mesmo a reprodução de programas que traçam um movimento unidimensional - de fora para dentro da escola -, instituindo-se sem mesmo considerar os sujeitos e singularidades envolvidos no cotidiano. Nesse sentido, tem-se observado a tendência de a inovação ser vista como a solução para todos os problemas que envolvem a educação, corroborando, assim, para o desenvolvimento destas práticas, que, como destaca Messina (2001), acabam sendo apresentadas como inovadoras, quando na verdade

não passam de reproduções que desqualificam a importância do contexto e as singularidades que o compõem.

Inovação tem sua origem no latim *innovatione* e pressupõe o ato ou efeito de Inovar, *que* significa renovar, mudar³⁹. Entretanto, inovar não pressupõe necessariamente desenvolver ações completamente novas. Percebo, a partir das discussões tecidas no Grupo de Práticas, o ato de inovar vinculado a ressignificação de práticas ou a reinvenção do cotidiano, não necessariamente no sentido de inserir rotinas completamente novas, mas rotinas que inovem no sentido de produzir mudanças que façam sentido no contexto em que se opera.

Huberman (1973), autor que se constitui como referência com relação à discussão que abrange o significado de inovação, distingue este conceito daquele que envolve mudança. Segundo esse autor, a potência da inovação consiste em sua dimensão planejada ou intencional, de forma que se pode compreender que mudanças podem se constituir sem planejamento, ao passo que a inovação envolve planificação e, por conseguinte, a constituição de objetivos, caracterizando-se assim por produzir mudança. Considero que está percepção apresenta profunda sintonia com o movimento que caracteriza o Grupo de Práticas desde sua origem e que envolve a constituição de um plano que, além de pressupor inovação, exige a organização no sentido de planejar.

Dentre os referenciais discutidos no âmbito do Grupo de Práticas, ofereço destaque para as ideias apresentadas por Jaume Carbonell (2002, p.9), autor que apresenta a inovação como uma aventura, pois essa pode ser uma “viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações”, ou seja, a inovação pode ser permeada por movimentos descontínuos, a partir dos quais, em sua não regularidade, opera-se a mudança. A inovação, desta maneira, de acordo com o autor, é sempre composta por tensões e contradições, aspectos que fazem parte do processo, pois:

O conflito é extraordinariamente produtivo porque dá vida à inovação e faz com que apareçam as divergências; que se esclareçam posições opostas ou complementares; que se aprofunde e avance nas dificuldades e possibilidades; que se evitem também os consensos falsos e prematuros que não satisfazem a ninguém e que não fazem senão gerar maiores dúvidas e mal-entendidos, além de ocultar ou aplacar o conflito; e sobretudo, que nos

³⁹ Fonte: Dicionário Brasileiro Globo - Francisco Fernandes, Celso Pedro Luft e F. Marques Guimarães.

educamos no e pelo conflito mediante o diálogo e o reconhecimento do outro como sujeito. (CARBONELL, 2002, p.38).

Dessa forma, Carbonell (2002) apresenta-nos o conceito de inovação associado a um processo não linear, ou seja, dinâmico, o que não se constitui, segundo o autor, como um obstáculo, mas sim como incentivo à reflexão, alimentando os processos de inovação na escola.

Enfatizo a dimensão processual que o autor define como característica das inovações, as quais têm como foco muito mais o caminho a ser percorrido, do que o ponto de chegada, ou seja, a inovação pedagógica está a serviço do processo educativo como um todo em detrimento do produto final. O autor propõe a metáfora de um rio largo, agitado e acidentado para que compreendamos a inovação dentro de um processo que atua em uma dimensão de não linearidade, pois, da mesma maneira que as águas do rio podem se agitar subitamente indo de um lado a outro, elas podem se acalmar.

Assim, a inovação pedagógica constitui-se por um processo que não opera em uma dimensão única, mas que se constitui naquilo que Maturana e Varela (2001) irão chamar de combinação entre solidez e areias movediças, ou seja, uma união entre o regular com o mutável, e que se caracteriza por considerar todos os sujeitos envolvidos no processo.

Carbonell (2002) destaca ainda que para que a inovação seja impulsionada deve-se apostar em um trabalho colaborativo, sendo que o movimento de incentivo à inovação deve ser pensado pelos professores e não impostos pela administração escolar. Em sintonia com essas ideias, Hargreaves *et al.* (2002) afirmam que, em qualquer ação que pressupõe mudança, o comprometimento e envolvimento dos professores têm relação direta com o processo de implementação, ou seja, qualquer proposta que seja “oferecida” em uma dimensão de imposição estará alicerçada em bases frágeis. Considero, apoiada na ideia da produção de sentido, que sim, o processo de inovação também pode ser pensado pelo grupo que se ocupa da gestão dos espaços educacionais, mas em parceria com os demais sujeitos que constituem o contexto.

Em suma, acredito que o conceito de inovação assumido pelo Grupo de Práticas pode ser tomado como uma aventura, no sentido do desafio que se assume — o de inovar —, apostando na compreensão de um processo que não é constituído simetricamente, mas, sim, percebido em uma dimensão que valoriza a combinação

da regularidade com a mutabilidade, a exemplo da vida, tendo em vista que, com base no que afirmam Haas e Tezzari (2013):

A inovação surge da percepção da rotina que perfaz o cotidiano para além da mera repetição de rituais ou como “rotina não rotineira” e do imprevisto como elemento que, tomado em sua complexidade, com investimento pedagógico, pode ser disparador de processos de mudanças qualitativas no cotidiano escolar. (HAAS e TEZZARI, 2013, p.3).

O segundo conceito que perpassa a trajetória do Grupo de Práticas – o de necessidade – do latim *necessitare*, variação de *necessitas*, relacionada ao latim antigo *necesse* – palavra que evoca aquilo que é necessário, não levando em consideração apenas o naturalmente necessário, mas também aquilo que se constrói socialmente⁴⁰.

O conceito de necessidade desenvolvido pelo Grupo de Práticas envolve o que é percebido no contexto do cotidiano escolar como emergente, com vistas a pensar o processo de inovar. Esse conceito pode ser percebido como interconectado com os interesses despertados nos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, ou seja, constituídos socialmente.

Necessidade, assim, é vista como “o que está” emergente naquele contexto, de acordo com a percepção do professor, ou, como Junqueira Filho⁴¹ (2008) irá destacar: necessidade percebida como aquilo que as crianças *querem porque precisam* saber. Querer, de acordo com o autor, não relacionado a vontades esvaziadas de sentido, mas atuando como indicador de ne-ces-si-da-de, ou aqueles saberes que as crianças precisam “saber mais do que quaisquer outros, em diferentes momentos do processo de produção de sua vida em família e na escola de educação infantil”. (JUNQUEIRA FILHO, 2008, p.11). Compreendo, assim, que aquilo que “é necessário” modifica-se constantemente, sendo suscitado de acordo com o momento, espaço, contexto, relações, dentre outra série de fatores – constituindo-se assim um “estar necessário”.

Uma questão que se faz pertinente assim envolve a forma como o docente irá perceber as pistas indicativas destas necessidades. Desta forma, torna-se importante

⁴⁰ “Dicionário etimológico da língua portuguesa”- Antônio Geraldo da Cunha e “De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa”- Deonísio da Silva.

⁴¹ O autor se dedica aos estudos que envolvem a educação infantil, pesquisando as múltiplas linguagens no trabalho com crianças de 0-6 anos.

perceber, de acordo com Philippe Meirieu (2005), que existem dois caminhos nesse sentido, que compreendem: ou partir dos interesses dos alunos buscando relacioná-los aos saberes escolares ou, em um caminho contrário, partir inicialmente destes saberes buscando aliá-los aos interesses dos alunos; dois movimentos que envolvem o mesmo objetivo: estabelecer a conexão entre os saberes considerados impostos e os interesses que os alunos expressam, despertando assim a vontade e o desejo de aprender.

Importante ressaltar que quando falo em mobilizar o desejo do aluno de aprender, refiro-me a instigá-lo, tomando como base aquilo que ele já sabe, buscando desta forma, sem desrespeitar os saberes construídos anteriormente, inserir elementos novos, ou seja, investir no sentido de buscar apoio:

[...] no que o aluno já sabe, e não de aprisioná-lo em uma programação que não desse espaço à curiosidade e à inventividade; trata-se de suscitar um modo de exploração ao mesmo tempo organizado e aberto: aberto porque pode movimentar-se dentro de um campo de ideias, fazer incursões à margem, vislumbrar aproximações com ideias conexas, ou mesmo com outros campos de ideias...organizado por que está permanentemente em busca de coerência e de unidade, em busca de “elos perdidos” [...]. (MEIRIEU, 2002, p.153).

Nesse sentido, o autor (re)afirma a importância de o professor investir nesse jogo, que se cria e se constitui constantemente no inacabado, fazendo do saber um enigma, pois quanto mais conhecemos, mais desejamos aventurarmo-nos na busca por saber, provocando e suscitando no aluno o desejo de aprender e fazendo com que o professor sintam-se compelido a assumir essa como uma das suas principais tarefas.

Por fim, o terceiro conceito que mobilizou o Grupo de Práticas diz respeito ao **cotidiano escolar** – do latim *quotidianus*, de cada dia⁴² – geralmente atrelado à ideia de “rotina” ou “hábito”. Entretanto, percebo o cotidiano escolar como algo construído nas relações – tecido nos movimentos de cada dia –, e a partir do qual (e no qual) se desenvolvem as propostas de ação inovadoras.

Por esses motivos, desconstruir a ideia de cotidiano escolar atrelada à rotina como algo estável, cujo apoio se encontra no pressuposto da ideia da ciência tradicional de *estabilidade* é algo tão relevante. Torna-se imperativo, nesse sentido, o

⁴² *Dicionário etimológico da língua portuguesa*- Antônio Geraldo da Cunha; e *De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*- Deonísio da Silva.

ato de revisitarmos nossas percepções no que se refere a um cotidiano escolar pré-existente, pois, tendo em vista que sua construção decorre das relações, logo, constitui-se na *instabilidade*, ou seja, em um contínuo processo de tornar-se, de acordo com Vasconcellos (2012, p.119).

O Grupo de Práticas se debruçou prioritariamente sobre as ideias de Carlos Eduardo Ferraço, autor que se dedica às pesquisas *com* o cotidiano, para refletir sobre este conceito. A partir das ideias apresentadas por Ferraço (2007, p.77), afirmamos o cotidiano escolar como redes de saberes/fazer construídas pelos sujeitos envolvidos neste contexto. Importante ressaltar que, de acordo com o autor, torna-se necessário desconstruir a percepção de uma rede que existe no cotidiano, mas sim, perceber que as redes são o próprio cotidiano, ou seja, as redes não existem ou se constroem a parte do cotidiano escolar. O cotidiano escolar é a própria rede tecida pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar, trama que, considero, constitui-se prioritariamente nas relações.

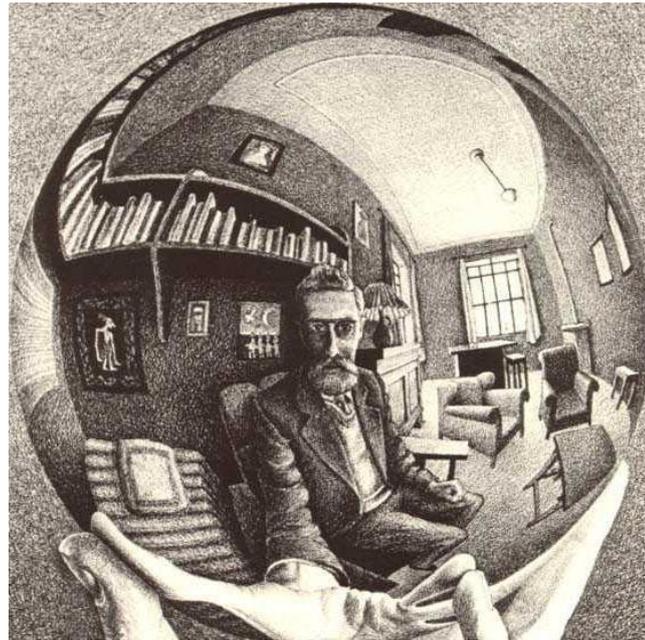
Assim, segundo Ferraço (2004), nos estudos que envolvem essa rede (nos/dos/com os cotidianos), torna-se imperativa a necessidade de submergir nestes, de forma que compreendê-los só faz sentido ao vivenciá-los, ou seja, para que possamos desenvolver estudos em cotidianos específicos torna-se emergente experienciá-los.

Considero assim que é **a partir da e com** essa rede é que irão constituir-se as propostas de ação inovadoras, as quais, de acordo com Haas e Tezzari (2013, p.11) “a circunstância da surpresa, do aleatório é tomada como possibilidade; o cotidiano escolar não é visto como rotina, mas sim como espaço de criação e criatividade”. Dessa forma, torna-se possível perceber a importância de lançarmos nosso olhar para esta rede de saberes/fazer que é o cotidiano escolar, de forma que a partir deste possamos nos lançar na busca por compreender as necessidades emergentes expressas pelos sujeitos que o constituem, recolhendo pistas e subsídios para lançarmo-nos na aventura de inovar, proposta que se caracteriza por ser a base da trajetória coletiva que temos traçado no Grupo de Práticas.

7 CAMINHOS METODOLÓGICOS

7.1 A QUESTÃO DE PESQUISA

Figura 8 - Escher, M. C. - *Mão com esfera refletindo*



Fonte: Obra de Escher, M. C. - *Mão com esfera refletindo* (1935). Disponível em: <http://www.mcescher.com/gallery/>.

A imagem acima é uma composição de Maurits Cornelis Escher, artista holandês que se dedicou, prioritariamente, a construir imagens “impossíveis”. Dentre as obras de Escher está a “Mão com esfera refletindo” de 1935. A escolha por esta obra, dentre tantas de Escher, diz muito sobre a pesquisa. A perspectiva de “ver-se”, remete a construção dos saberes docentes, principalmente àquela referente a uma autoformação, baseada na subjetividade, a partir da qual o professor percebe-se um sujeito ativo na construção de seus conhecimentos. Além disso, a esfera espelhada nos oferece a ideia de “amplitude”, pois proporciona não apenas a visão do sujeito que se vê, mas do contexto no qual está inserido, sendo este um dos fatores fundamentais na proposta de estudo apresentada – a de que o contexto constituiu o sujeito, bem como o sujeito constituiu o contexto.

Segundo Bateson e Bateson (1994), seria um equívoco dizer que vemos a imagem, pois o que vemos é uma “imagem da imagem”, a qual é construída apoiada

em nossa percepção, ou seja, somos nós que construímos a imagem que vemos. Assim, torna-se possível reafirmar a singularidade da experiência, tendo em vista que os sentidos decorrentes para qualquer um que se propuser a observar essa imagem serão distintos entre si, o que se confirma na constituição docente pela/a partir da experiência, bem como na postura do observador com relação ao objeto de pesquisa.

Da mesma forma, compreendo a posição de pesquisadora, na medida em que o estudo proposto teve como objetivo refletir acerca da temática apresentada tendo em vista as singularidades que constituem o processo de formar-se. A partir disso, retomo as questões que norteiam a presente investigação de mestrado:

1. Quais os possíveis elos entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar em escolas de Educação Básica, considerando predominantemente a educação Infantil e o ensino fundamental?
2. Que características tem um processo formativo instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica?

7.2 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apresentam alguns pontos considerados constitutivos das pesquisas pautadas nesse tipo de investigação. O primeiro ponto destacado pelos autores diz respeito ao ambiente da pesquisa, sendo este a fonte direta de dados, ou seja, o investigador qualitativo preocupa-se com o contexto da pesquisa. Este ponto encontra sintonia ainda com o referencial que orienta o presente estudo, tendo em vista que, de acordo com Maturana e Varela (2001), construímos e somos construídos pelo contexto e vice-versa. Desta forma, compreendo a impossibilidade de desvincular o ser humano e suas ações do contexto em que elas ocorrem, tornando-se importante, portanto, a atenção do pesquisador a este.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.49), a investigação qualitativa exige que o pesquisador analise as pistas, buscando perceber que nada é neutro, ou seja, “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Desta forma, torna-se necessário lançar-se na pesquisa de forma a dirigir-lhe um olhar atento, destacando

ainda a importância de o pesquisador tentar desfazer-se de suas certezas, colocar-se em suspensão, como nos indicam Maturana e Varela (2001).

Além disso, torna-se importante perceber que, em uma pesquisa de tipo qualitativo, o investigador interessa-se pelo processo em detrimento do produto, ou seja, o caminho percorrido tem mais importância do que o ponto de chegada, pois é aquele que irá nos oferecer as pistas, a partir dos quais buscaremos compreender os significados. Nesse sentido, não se trata de “montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão”, pois não possuímos hipóteses formuladas previamente, bem como não temos a intenção de provar nada. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Levando em consideração as ideias de Bogdan e Biklen (1994), é preciso lançar nosso olhar ao processo, principalmente em uma pesquisa que leva em consideração uma trajetória construída coletivamente. Dessa forma, a busca por analisar um processo construído em companhia, como o do grupo que compôs a investigação, requer a busca por recursos que contem dessa trajetória.

7.3 ANÁLISE DOS DADOS

7.3.1 Análise documental: as atas como documentação pedagógica

Entre os instrumentos metodológicos, optou-se pela análise documental. Essa escolha levou em consideração as atas que oferecem indícios acerca dos movimentos traçados pelo Grupo de Práticas desde sua origem. O processo de registro por meio das atas inicia-se junto com o grupo, assim, a análise foi realizada sobre os 27 documentos⁴³ decorrentes do primeiro ano de existência do grupo (2013). Esses registros constituem-se como documentação pedagógica, procurando superar a dimensão burocrática normalmente associada ao termo *ata*.

⁴³ Decidiu-se pela análise das atas decorrentes do primeiro ano de existência do Grupo de Práticas em razão de o grupo estar, durante esse período, constituindo-se como coletivo. Considera-se que, durante o ano de 2013, o Grupo de Práticas estava em um processo de autoaprendizagem disparado pela organização e pela construção que então envolvia os integrantes e influenciaria os próximos direcionamentos definidos. Diante disso, priorizou-se a análise das atas produzidas nesse primeiro ano.

As atas foram produzidas como registros narrativos detalhados de cada uma das reuniões⁴⁴ ocorridas no ano de referência. Dessa forma, as pessoas que as escreveram⁴⁵ foram orientadas a especificar, tanto quanto possível, os movimentos que perpassavam o cotidiano dos encontros. Assim, cada um desses documentos tem, em média, de 2 a 4 páginas, onde é detalhado, a partir das descrições das falas que compunham as discussões, o percurso do Grupo de Práticas.

O trabalho apresentado por uma das bolsistas de graduação no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, no ano de 2014, também envolveu a análise das atas, de maneira que se realizaram leituras compartilhadas desses documentos, bem como discussões acerca das análises do material. Combinaram-se leituras individuais e o posterior confronto de ideias a partir de uma leitura coletiva seguida por debate. As leituras compartilhadas permitiram, assim, uma contraposição de olhares, e as nuances e pistas sugeridas por essa leitura combinada eram debatidas entre duas integrantes do grupo. Manteve-se, ainda, um caderno de registros dessas análises, os quais eram retomados a cada nova leitura.

Assim, compreendemos esses documentos como registros do nosso cotidiano, inserindo-os naquilo que Dalhberg, Moss e Pence (2003, p.201) destacam como “um processo de aprendizagem, mas também como um processo de comunicação”, tendo em vista que, ao retomar as atas, além de estarmos (re)lendo aspectos vividos no âmbito do grupo, estávamos aprendendo sobre aquele contexto e os sujeitos que o constituem.

Portanto, além de comunicar algo, as atas como documentação pedagógica guardam uma memória. Nesse sentido, segundo Marques e Almeida (2012) o conceito de documentação pedagógica pode ser entendido como “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo [...]” (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p.445). Em suma, podemos afirmar que a documentação pedagógica é constituinte da memória que o grupo vem construindo ao longo de seus dois anos de existência, de forma que nos oferece pistas sobre a trajetória traçada.

⁴⁴ As reuniões são semanais, ocorridas sempre no turno da noite.

⁴⁵ As atas foram produzidas por três estudantes de graduação que, no ano de 2013, participaram do Grupo de Práticas na condição de bolsistas de iniciação científica. As atas eram escritas no momento da reunião, posteriormente digitadas e repassadas para a coordenadora do grupo, que ficava responsável pela revisão e compartilhamento via e-mail com os integrantes do grupo.

A documentação pedagógica também é vista como formativa – para quem a constrói e para quem se propõe a explorá-la –, de forma que, para o leitor, as atas oferecem um processo de retomada, avaliação e reflexão:

A documentação como elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas; em síntese, um processo de formação. (MARQUES; ALMEIDA, 2012, p.446).

Compreendo, dessa maneira, a importância da documentação pedagógica como um processo que se propõe a comunicar, registrar, constituir e guardar uma memória, bem como formar. Em consideração à importância desse material de registro, as atas foram analisadas a partir de leituras sistemáticas, a partir das quais, com base no objetivo do presente trabalho, buscou-se identificar os pontos emergentes, constituindo eixos de análise.

O processo de documentar oferece ainda a possibilidade de dar visibilidade a um trabalho construído. No caso do Grupo de Práticas, as atas narram um processo de constituição e, nesse sentido, podem ser compreendidas como orientadoras de um percurso futuro, pois oferece:

[...] um conhecimento abundante e enriquecido pelas contribuições de muitos. Nesses fragmentos (imagens, palavras, sinais e desenhos) existe o passado, aquilo que já ocorreu, mas também existe o futuro (ou melhor, aquilo que pode vir a acontecer se...). (RINALDI, 2012, p. 131).

Dessa forma, saliento a importância da (re)leitura do vivido também como possibilidade de planejamento em relação aos próximos passos do coletivo, pois tal exercício possibilita a avaliação e a reflexão acerca do percurso construído. Além disso, a leitura e análise do material foram realizadas à luz do referencial que orienta a presente pesquisa, prioritariamente, sob os preceitos que estão na base do pensamento sistêmico.

7.3.2 Observação participante: quando a participação é, necessariamente, parte integrante do processo de observar

Além da análise documental, a produção de materiais relativos à análise foi baseada na minha experiência como pesquisadora e, atualmente, integrante do grupo. Particpei, portanto, ao longo desse percurso, das reuniões do Grupo de Práticas, buscando tirar proveito de minha posição de integrante para colocar-me em um processo de **observação participante**. De acordo com Flick (2004, p.152), esse tipo de observação caracteriza-se principalmente pelo fato de o pesquisador “mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, de influenciar o que é observado graças à sua participação.” – isto é, a observação participante pressupõe imersão e participação do pesquisador no contexto observado.

Enfatizando a importância do registro, mantive, ainda, um diário de campo no qual documentei, de acordo com minhas percepções, os movimentos, discussões e aspectos importantes relativos às reuniões do Grupo de Práticas. Priorizou-se a escrita realizada durante as reuniões por meio de tópicos e/ou de breves descrições acerca do que estava sendo discutido com a possibilidade de ampliação em um momento posterior a partir da memória associada às gravações em áudio desses momentos, utilizadas como apoio. Como a leitura das atas foi sendo realizada ao longo do período compreendido entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, pode-se ainda fazer anotações associadas a essas análises, o que corrobora a possibilidade da leitura de um processo.

Destaco também a importância do diário no que diz respeito à reflexão sobre a trajetória coletiva construída pelo grupo, tendo em vista a dimensão de processualidade contida em um acompanhamento sistemático como esse. Além do diário, foram realizadas gravações em áudio das reuniões, de forma que elas representaram um apoio para as análises. A participação nas reuniões permitiu, ainda, o confronto de informações referentes às atas quando isso se fazia importante. Dessa forma, quando havia necessidade, questionava-se os integrantes do grupo acerca de informações constantes nas atas, como forma de garantir a manifestação dos diferentes sentidos atribuídos aos registros.

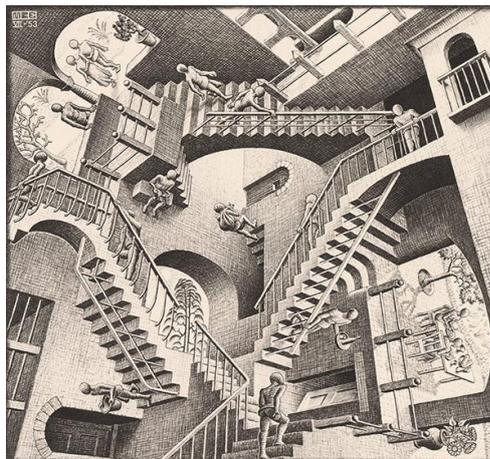
Apoio-me nas ideias de Bateson e Bateson (1994) ao afirmar que tudo aquilo que é observado é percebido com relação ao observador, ou seja, eu não posso

descrever ou falar sobre qualquer coisa ou contexto individualmente, pois, o que quer que tenha sido descrito, existe em relação a mim. Em outras palavras, segundo Bateson e Bateson (1994, p.158) é sempre sobre a relação entre as coisas que nos manifestamos. Nesse sentido, o Grupo de Práticas e a trajetória constituída por aqueles que o integram foram analisados a partir das relações ali instituídas ao grupo. Reconhece-se, assim, a importância de termos clara a não neutralidade do observador. Segundo Maturana e Varela (2001):

A experiência de qualquer coisa lá fora é validade de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível “a coisa” que surge na descrição [...] Essa inseparabilidade entre ser de uma maneira particular e como um mundo nos parece ser, nos diz que **todo ato de conhecer faz surgir um mundo**. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 31, grifos nossos).

Tudo aquilo que é observado por alguém, portanto, é também descrito em relação às suas experiências. Reafirmo assim a percepção de que não existe uma única descrição, ou, uma única verdade. Existem inúmeras descrições possíveis, bem como inúmeras verdades, uma vez que são construídas por alguém que não pode desvincular-se de suas bagagens anteriores para observar e descrever. Finalizo como comecei, trazendo ao leitor outra imagem de Escher, chamada *Relatividade*, de 1953; e destacando, a partir dessa imagem, o caráter relativo do olhar de quem observa e daquilo que pode ser observado, questionando: Qual é (há?) um lado certo?

Figura 9 - Escher, M. C. - Relatividade



Fonte: Obra de Escher, M. C. – Relatividade (1953). Disponível em:

<http://www.mcescher.com/gallery/>.

8 ANÁLISES: NA BUSCA POR ELOS QUE (RE)UNEM PISTAS SOBRE O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como principal objetivo desenvolver a discussão analítica acerca das atas, atentando para o resgate da trajetória decorrente do primeiro ano do Grupo de Práticas. Além das atas, como a minha participação no grupo envolveu duas posições correlacionadas – a de integrante e a de pesquisadora – houve a construção de um diário de campo que permitiu, por meio do registro do cotidiano, a análise do processo⁴⁶ de observação do que ocorria.

Assim, foram realizadas leituras sucessivas dos textos das atas, bem como o exercício constante de retomada dos aspectos compreendidos como recorrentes ou tendencialmente prioritários, tomando como base o objetivo da investigação, com vistas à construção de eixos de análise. Diante disso, apresento os seguintes eixos, selecionados de modo a articular as pistas de pesquisa:

- I. Retroalimentação conceitual: retomada constante dos conceitos organizativos.
- II. Planejar, refletir e formar-se em companhia: o grupo como dispositivo de apoio na docência dos integrantes.
- III. Pontes que derrubam muros: relações que vão além da teoria e prática.
- IV. Redes dentro Redes: interlocuções e conexões formativas.

Assim, com base nos eixos de análise constituídos, e à luz do referencial teórico que sustenta a pesquisa, buscarei refletir acerca do percurso e dos principais movimentos construídos pelo coletivo que integra o Grupo de Práticas, os quais, em conjunto, nos oferecem pistas para pensar as questões que norteiam o presente estudo:

Quais os possíveis elos entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar em escolas de Educação Básica, considerando predominantemente a educação infantil e o ensino fundamental?

Que características têm um processo formativo instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica?

⁴⁶ Adicionalmente, tornaram-se ainda, recursos de apoio para a presente análise as transcrições de gravações envolvendo parte das reuniões, bem como os relatórios síntese elaborados ao fim de cada ano pelos integrantes do grupo.

8.1 RETROALIMENTAÇÃO CONCEITUAL: RETOMADA E REFLEXÃO CONSTANTES DOS CONCEITOS ORGANIZATIVOS

Ao longo da trajetória traçada pelo Grupo de Práticas, torna-se perceptível a constante retomada dos conceitos organizativos de um eixo comum que envolve: inovar com base nas necessidades percebidas no cotidiano. Ao longo da leitura e análise das atas, destaca-se um movimento que integra a retomada e a reflexão acerca dos conceitos elencados como norteadores de um percurso (*inovação, cotidiano e necessidade*), bem como sua (re)leitura com base na experiência do grupo.

O movimento de retomada dos conceitos tem início já na primeira reunião, na qual, quando nos é apresentada a principal função do *bolsista professor de Educação Básica*, um dos integrantes do grupo questiona: o que significa inovar? A pergunta mobilizou o grupo como um todo, que se debruçou sobre textos que envolvessem o conceito. Nesse sentido, as primeiras reuniões foram dedicadas à concepção de inovar a partir da leitura de textos de autores como Jaume Carbonell (2002), Graciela Messina (2001) e José Cosme Drumond (2007), as quais corroboraram a compreensão do grupo sobre a importância de vincular inovação à necessidade que deve partir de dentro da escola, não de políticas externas.

Além disso, o grupo formulou uma ideia de inovar associada à aplicação dos planos, que envolve a ressignificação das práticas pedagógicas, oferecendo destaque para a ideia de que inovar é algo:

Não necessariamente inédito, mas que provoque mudanças no local no qual será aplicado. (Ata 15).

Mayara: [...] não precisa ser algo novo, mas algo que faça sentido naquele contexto e que provoque mudanças. Não necessariamente sendo algo inovador no sentido de nunca foi feito. (Transcrição de Reunião, 2014).

Nesse sentido, chama atenção a construção de um conceito de inovação que envolve ações e rotinas que não precisam ser, prioritariamente, *novas*, mas que produzam ressignificações no cotidiano em que são inseridas, como a demanda levantada pelo professor Olavo que “apresenta como inovações, o trabalho com questões da psicomotricidade, espaço de alfabetização motora. (...)” (Ata 7).

Além disso, a inovação é vista pelo grupo como processual, ou seja, as ações não operarão mudanças de um dia para o outro, mas sim oferecerão a possibilidade em longo prazo, tendo em vista que, segundo destaque feito pela professora Ramona:

O plano inovador não deve se restringir em obter resultados, mas sim manter o foco no processo. (Ata 5, 2013).

O segundo conceito, sobre o qual o grupo vem se debruçando, envolve a ideia de *necessidade* associada àquilo que se apresenta como emergente no contexto dos docentes. A partir da construção do coletivo de professores, com relação ao conceito, a palavra *necessidade* aparece sempre vinculada à possibilidade de inovar. Nesse sentido, o prof. Claudio destaca em uma de suas participações na reunião do grupo:

a importância de ver a 'necessidade' e como pensar o currículo para o aluno com deficiência. Pensar isso e desenvolver é uma inovação! (Ata 8).

O conceito de *necessidade* aparece com frequência associado ao planejamento flexível. A maioria dos integrantes do grupo opta, no processo de constituição de seus planos de ação, pela organização de um planejamento aberto, o qual possa ser delineado conforme as necessidades apresentadas pelo público ao qual se direciona (alunos ou professores). Essa ideia de atenção às necessidades do grupo surge constantemente em relatos envolvendo os cotidianos e atualizações acerca do desenvolvimento dos planos, justificando que “a pauta era uma, mas modificou-se em função das necessidades do grupo”. (CADERNO DE CAMPO DA PESQUISADORA, 2013).

Para o grupo, a necessidade não é estática, de forma que, sendo construída socialmente, pode modificar-se, bem como ser mais de uma, como destaca a professora Janis – docente responsável pelo atendimento educacional especializado, itinerante, atuando em mais de uma escola – expondo suas dúvidas sobre o que desenvolver em seu plano de ação diante de: “*muitas dinâmicas e, ao mesmo tempo, muitos contextos e necessidades. (Ata 12)*”.

A discussão envolvendo as dificuldades de leitura das necessidades emergentes nos contextos de atuação dos professores também aparece nas atas, quando, por exemplo, ao apresentar o relato do seu cotidiano e atentar para a presença de estagiárias naquele momento (maio de 2013), a professora Melissa

destaca que *“a estagiária não está conseguindo fazer a leitura das necessidades efetivas dos alunos”*. (Ata 9).

O grupo percebeu, ainda, que, em função de o conceito de *necessidade* ser percebido como mutável, flexível e em constante movimento, podendo ser lido de maneira tão ampla, precisaria se investir em um maior aprofundamento teórico a seu respeito, para que, segundo a professora Ana Júlia *“possa ajudar a constituir os planos de ação”*. (Ata 20).

Por fim, o terceiro conceito que perpassa as discussões tecidas no âmbito do Grupo de Práticas, envolve o *cotidiano*. O grupo passa a compreender o cotidiano, a partir das ideias apresentadas por Ferraço (2007) que destaca o cotidiano com as redes de saberes/construídas pelos sujeitos em seu contexto. A percepção acerca do conceito está implícita quando, na maioria das atas aparecem os *“relatos dos cotidianos”* de cada um dos docentes associado às singularidades de cada contexto. A partir disso, percebe-se a ideia de *cotidiano* atrelada àquilo que perpassa o dia a dia dos professores e que se produz no âmbito das relações escolares. Essa ideia de cotidiano vinculada a tudo que se produz nas práticas docentes apresenta-se na fala de Ana Júlia, quando destaca *“a valorização de quem está em seu cotidiano e também do quanto a família do aluno influencia no desenvolvimento e nas perspectivas do mesmo”*. (Ata 25)

Percebe-se, ainda, segundo a professora Ramona, *“crescente mobilização dos professores a partir do momento que há espaço para falar sobre o cotidiano, parece que passam a se interessar mais”* (Ata 8). Essa afirmação é recorrente, na medida em que os professores sentem a necessidade de falar sobre o que ocorre no dia a dia em sala de aula, priorizando a discussão que envolve, segundo o Professor Olavo, por exemplo a: *“necessidade de espaços para reuniões pedagógicas onde pudessem discutir o cotidiano das aulas.”* (Ata 7).

Assim, a ideia de *“retroalimentação”* associa-se à percepção de retomada constante dos conceitos, de forma que a cada vez que os conceitos são revisitados é feita uma reelaboração a seu respeito. Dessa forma, em um movimento em espiral, o grupo tem reelaborado também suas práticas com base nesses conceitos organizadores, a partir dos quais se estabelece um princípio norteador: inovar a partir das necessidades observadas no cotidiano. Considero, desta forma, que, os próprios

conceitos estão em constante processo de constituição a partir do olhar dos integrantes do grupo e com base em suas práticas pedagógicas.

8.2 PLANEJAR, REFLETIR E FORMAR-SE EM COMPANHIA: O GRUPO COMO DISPOSITIVO DE APOIO NA DOCÊNCIA DOS INTEGRANTES

Outra questão que se constitui como característica do grupo, e que aparece intensamente no arranjo estabelecido, relaciona-se à dimensão de apoio que o Grupo de Práticas representa quando pensamos em sua organização dialógica. Diante disso, considero importante ressaltar, antes de oferecer destaque para esse dispositivo de apoio, a dinamicidade das parcerias, relações e organizações instituídas pelos integrantes do grupo. Essa dinamicidade apresenta-se, inicialmente, a partir das múltiplas funções que os integrantes desempenham no âmbito da escola. Pode se observar essa pluralidade, quando analisamos a constituição global do grupo, pois o integram: duas professoras responsáveis pelo atendimento educacional especializado, uma supervisora escolar, uma orientadora educacional, duas professoras de educação infantil, três professoras de anos iniciais, um professor de educação física e doutorando, duas mestrandas⁴⁷ e uma graduanda da pedagogia.

A dinamicidade do grupo também pode ser percebida se lançarmos nosso olhar para as parcerias que se instituem. Os planos de ação apresentados no capítulo de contextualização do grupo são exemplos vivos dessas parcerias diversas tendo em vista: Uma professora da SIR, uma orientadora educacional e uma supervisora escolar que se reúnem para oferecer e construir juntos aos colegas docentes *“um espaço de se ouvir, se escutar, que é tão importante para os professores”* (Plano de ação “Ponto de Encontro” referido no Caderno de campo). O docente Olavo, professor de educação física que investe em uma parceria com a professora da sala de recursos na busca por abrir um espaço para o corpo no âmbito do atendimento educacional especializado, no sentido de:

[...] propor coisas novas, trabalhos com psicomotricidade direcionado para alguns alunos com maiores dificuldades corporais. O corpo aprendendo, conteúdo, movimentos. (Ata 8).

⁴⁷ Uma das mestrandas é também uma das professoras dos anos iniciais.

Considero que essas pistas nos oferecem indícios acerca de uma rede de relações que se forma a partir do Grupo de Práticas e que oferece, dentre outros efeitos, a possibilidade de planejar, refletir e formar-se em companhia. Instituiu-se no grupo um processo de acompanhamento dos planos e percebe-se, a partir da análise documental, o movimento constante de oferecer ideias e sugestões pertinentes, quando, por exemplo:

[...] Marina opina para a manutenção das oficinas o ano todo. Cantos com diferentes atividades aumentando a dinamicidade dos espaços. (Ata 9)

[...] Marina traz a importância de se comunicar, não serem soldados solitários contra o sistema; Traz também um importante questionamento sobre como ir adiante a partir dos relatos do cotidiano. (Ata 12)

[...] Ramona expõe de forma breve seu contexto de fala sobre cotidiano às novas participantes do grupo. Traz a necessidade de se pensar no sujeito, adaptações e estratégias por parte dos professores para integrar os alunos com necessidades especiais. (Ata 14)

Os trechos extraídos das atas referem-se a opiniões de colegas acerca dos planos a partir das notícias e relatos compartilhados. Segundo Imbernón (2010), dentre as características que deveriam ser consideradas para pensar a formação continuada de professores, destaca-se a importância de:

[...] um clima de colaboração entre os professores [...] que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas. (IMBERNÓN, 2010, p.31).

Percebe-se uma articulação entre os membros do Grupo de Práticas que favorece essa colaboração, de forma que se instituem as parcerias e as possibilidades de diálogo entre seus planos e atores. Imbernón (2010, p.33) destaca ainda que ouvir o outro a partir do seu ponto de vista oferece ao docente uma perspectiva diversa da sua, o que corrobora a qualificação da sua prática.

Além disso, segundo Maturana e Varela (2001) a construção de conhecimento ocorre a partir da interação, de maneira que “aprendem vivendo e vivem aprendendo”. Em sintonia com as ideias que colocam a interação no centro do processo de ensinar-aprender, torna-se possível afirmar a dimensão de apoio que o grupo representa no sentido de oferecer a possibilidade de formar-se em companhia.

8.3 PONTES QUE DERRUBAM MUROS⁴⁸: RELAÇÕES QUE VÃO ALÉM DA TEORIA E PRÁTICA

O terceiro eixo envolve uma metáfora de abertura, buscando apresentar a ideia de “conexão” em detrimento da “fragmentação”. Na medida em que o grupo foi se constituindo, passam a se perceber dinâmicas organizativas que constroem um “modo de ser”, ou seja, que atuam na constituição de uma identidade coletiva. Como destacado no capítulo que envolveu a contextualização do grupo, percebem-se pontos organizadores, os quais envolvem o acompanhamento dos planos e o aprofundamento teórico-conceitual.

Diante dos dois aspectos que caracterizam a organização do grupo, torna-se possível afirmar o investimento em um movimento construído em rede, que valoriza as duas dimensões: a prática e a teórica. Sabemos que historicamente tem se investido em uma ideia que opõe as duas concepções, como se pudessem ser pensadas ou constituídas de maneira separada. Porém, segundo Tardif (2013) não existe prática sem teoria, nem o contrário, ou seja, torna-se possível perceber que a produção de uma depende da outra.

Embora se percebam os dois pontos – acompanhamento dos planos e o aprofundamento teórico-conceitual – como organizativos do grupo, ambos entrelaçam-se nas falas dos professores durante as reuniões, de maneira que não há “um momento de discussão da teoria” e “um momento de discussão da prática”. Como forma de ilustrar isso, podemos recorrer a fala da professora Marina, quando sugere, com relação ao projeto de artes que as professoras Mayara e Melissa estavam desenvolvendo:

[...] que sejam usados outros espaços que não somente o da creche para aplicar as oficinas e ter outras vivências com as artes. E também para facilitar a compreensão da proposta de atelier [...] lembra a professora Analice Dutra Pillar que traz os conceitos de apreciação, contextualização, produção artística. (Ata 22).

⁴⁸ A metáfora foi criada a partir de uma frase de autoria de William Shakespeare: “Se você se sente só, é porque ergueu muros em vez de pontes”.

A professora Marina também apresenta ao grupo o livro “Prática Pedagógica Inclusiva: a diferença como possibilidade” de Mariângela Lima de Almeida e Inês de Oliveira Ramos Martins. Segundo Marina “o livro fala do trabalho dentro da sala de aula, desse deslocamento do AEE para a sala de aula comum e de lidar com o sujeito antes do conteúdo. (Ata 9)”. A apresentação do livro suscitou então, no grupo, a discussão sobre priorizar o atendimento de alunos que realmente são público alvo, visando qualificar o trabalho direcionado a esses sujeitos.

As discussões envolvendo referenciais teóricos também suscitam, com frequência, experiências práticas e cenas cotidianas, bem como, os relatos envolvendo os planos de ação e as situações recorrentes da escola, evocam ideias e referenciais específicos. A leitura do capítulo V do livro *A pedagogia entre o Dizer e o Fazer*, de Philippe Meirieu, foi disparadora de muitas discussões no âmbito do grupo, suscitando também relações que envolviam a teoria e os cotidianos dos integrantes do Grupo de Práticas:

Ramona faz suas considerações sobre o texto de Meirieu, trazendo a ideia de pedagogia da liberdade – pedagogia da obediência, uma articulação da liberdade e obediência. Marina diz que o discurso pedagógico é o enfrentamento dessas contradições [...] Ramona questiona o que é “inteligibilidade dos saberes pedagógicos”, sendo respondido por Marina que entende que esse é um resgatar das experiências que deram certo, de como construir, ter competência em olhar os conteúdos e para o que serve de fato, ajudando a construir novas experiências a partir disso e refletir sobre elas e não apenas segui-las. (Ata 16).

A partir desse referencial, o professor Olavo faz relações com a sua prática, evocando seus alunos nas aulas de educação física. A professora Ramona relaciona também a sua prática, lembrando-se de uma situação específica, que envolveu: “o caso de uma nova aluna com Síndrome de Down, no Jardim B e descreve uma cena no parquinho, fazendo uma ligação com o texto, sobre o “fazer com”. Professoras falam sobre suas possíveis reações e intervenção na ação com a aluna e seus colegas”. (Ata 16).

A cena, referida pela Professora Ramona, envolveu uma aluna nova, de 5 anos, que, segundo a professora, estava aprendendo a ser aluna. Durante os primeiros dias na escola, a menina queria explorar tudo a sua volta, no pátio não parava de correr, de tentar pegar a bola em meio ao jogo de futebol, de agarrar os colegas, queria experimentar tudo ao mesmo tempo. A professora Ramona acompanhava tudo de

perto, mas buscava interferir pouco, o fazendo de forma que a aluna pudesse ter essas vivências – explicava aos colegas que podiam mostrar a ela como jogar, orientava a aluna, vez ou outra tendo que intervir para que não se machucasse. Outras docentes observavam essa cena no pátio e uma delas falou para a professora Ramona que, sua tendência seria de tentar proteger a menina, não permitindo que ela estivesse ali, pois considerava perigoso. Assim, conversaram sobre as maneiras possíveis de “fazer com”, de possibilitar que os alunos façam as suas construções de maneira autônoma. Essa temática foi retomada ainda em uma das reuniões pedagógicas, espaço onde se articulou o plano de ação inovador proposto pela professora em parceria com a bolsista Ariane.

A discussão envolvendo as ideias de Tardif (2013) também evocaram a articulação entre teoria e prática:

[...] Essa questão de relacionar teoria e prática e de ver que uma é constituída pela outra. Uma contém a outra na verdade, não tem como pensar teoria sem pensar na prática e a prática sem pensar a teoria. Na verdade, é um discurso frequente de “ah, mas na teoria é muito lindo”, “ah, vai lá para a prática, vai ver como que é, na prática é outra coisa”. Mas na verdade uma está entrelaçada na outra [...] A gente pode pensar naquela figura do Escher, das mãos se fazendo. (Transcrição de Reunião, 2014).

O mesmo movimento pode ser observado nas sugestões compartilhadas e trazidas pelos integrantes do grupo por estarem relacionadas ao trabalho desenvolvido pelo grupo, como ilustra a fala do professor Olavo sobre um livro envolvendo inovações que compartilhou pela internet com o grupo (Ata 24) ou a fala da professora Ramona que *“relata que está lendo um relatório europeu no qual um dos pontos importantes é ‘fatores que favorecem a educação inclusiva como resultado de pesquisa desenvolvida em 14 países’.”*(Ata 24).

Pode-se afirmar, ainda, a partir da ponte-rede que se constituiu a partir do Grupo de Práticas, entre universidade (frequentemente vista como espaço de produção de teorias) e escolas de Educação Básica (frequentemente vista como espaço de produção de práticas), um investimento na possibilidade de abertura com relação a uma concepção tradicional e historicamente enraizada, mas que não se confirma nas relações traçadas no dia a dia. Segundo Maturana e Varela (2001, p.70) “todo o conhecer é um fazer”, ou seja, o processo de conhecer envolve, necessariamente, a dimensão prática.

O olhar para a teoria relacionada à prática também se materializou em produções acadêmicas. Parte do grupo investiu na escrita de artigos para o I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas e, essa produção foi foco de discussão também no âmbito das reuniões, tendo em vista que a maioria desses artigos relacionou-se de alguma forma com o trabalho realizado no âmbito do Grupo de Práticas:

Olavo diz que pretende trabalhar sobre o corpo no espaço do AEE, o que a educação física apresenta neste contexto, motricidade, psicomotricidade, avaliações de lateralidade, esquema corporal, trabalhos lúdicos. Está direcionando leitura e escrita. Ramona e Marina estão trabalhando em cima da tese de Ramona sobre Itard e pontos que foram levantados em reuniões, trazendo o conceito de cotidiano e necessidade e articulando os conceitos com a prática [...] Mayara e Melissa focam na formação de professores. Veem o Grupo de Práticas como uma autoformação [...] (Ata 13).

Ramona expõe leituras realizadas para a construção do artigo para o Colóquio falando sobre a “necessidade” a partir de Itard. Janis traz as vivências do Atendimento Educacional Especializado relacionadas com a pesquisa do mestrado como base para seu artigo [...] (Ata 14).

Considero desta forma, a importância de lançarmos um olhar sistêmico para essas redes teórico-práticas de maneira que, em sintonia com as palavras de Baptista (2010, p. 80) possamos “atentar para as relações, deslocando o foco dos polos restritivos e justificadores.”. Desta forma estaremos valorizando uma perspectiva que prioriza o diálogo e as interconexões e que pode ser percebida, a partir das análises relacionadas aos documentos, mas, prioritariamente com base nas observações, nas dinâmicas definidas como prioritárias pelo Grupo de Práticas.

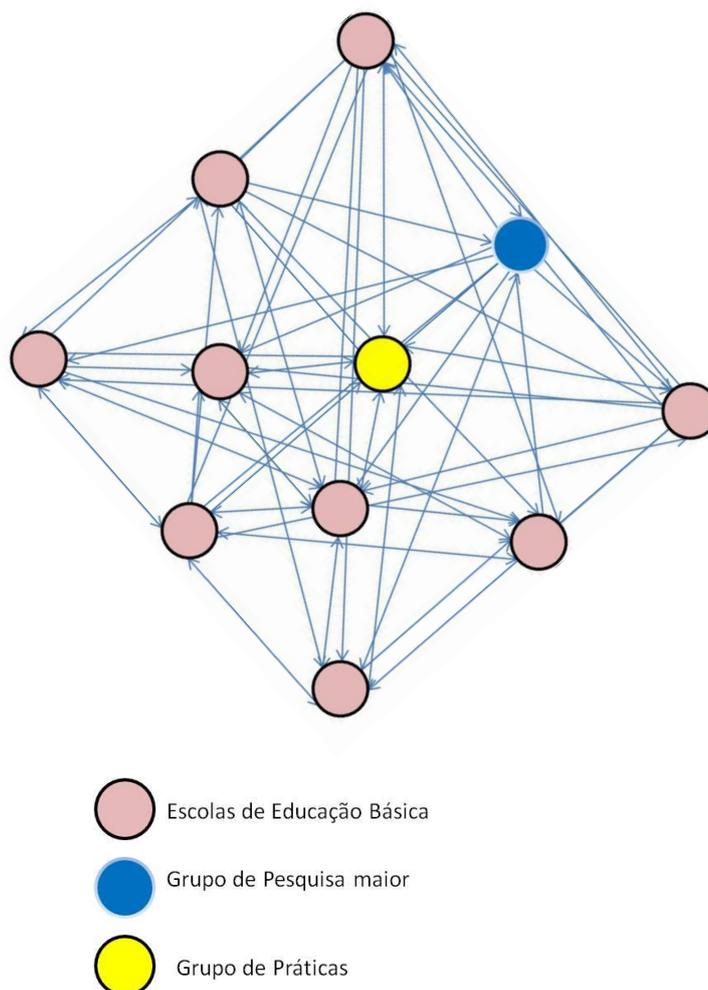
8.4 REDES DENTRO REDES: INTERLOCUÇÕES E CONEXÕES FORMATIVAS⁴⁹

O último eixo elencado envolve a percepção de que o Grupo de Práticas é apenas um dos nodos que constituem uma rede muito maior que se constrói para além da universidade e das escolas de Educação Básica articuladas por meio projeto.

⁴⁹A reflexão apresentada contempla parte de um texto *Formação, cotidiano(s) e educação especial*, produzido em parceria. (BAPTISTA, C.R.; SILVA, M.C.).

Percebo que este eixo compreende todos os anteriores, desta forma, não por acaso ele é o último apresentado. A ideia de redes dentro de redes é uma das construções encontradas junto ao pensamento sistêmico, a partir do qual se estabelece a impossibilidade de olhar para o cotidiano de maneira fragmentada, ou seja, o todo está interligado. Segundo Capra (1995, p.63), se tivesse que descrever “a mensagem de Gregory Bateson numa única palavra, seria ‘relações’.”. Reitero essa ideia para afirmar as relações que constituem a rede que se forma a partir do Grupo de Práticas.

A rede, representada pela figura 10, envolve, desta forma, prioritariamente, o próprio grupo e seus integrantes, o coletivo de pesquisadores que constituem o projeto maior e as escolas que se articulam ao projeto. Porém, podemos afirmar também a participação de outras instituições de ensino que, ao longo da trajetória integraram-se ao projeto por outras vias. Um exemplo disso são os professores que participam do projeto *Ponto de Encontro*. Quantos deles trabalham ou contribuem com outras instituições de ensino? Dessa forma, ao pensarmos em outros tantos profissionais que se envolveram de forma indireta nos projetos desenvolvidos, podemos afirmar a possibilidade de uma rede muito maior, que se estende para além dos espaços “formalmente” envolvidos com o projeto.



Fonte: a autora.

Essa rede constitui-se de muitos outros fios que se conectam entre si, de tal forma que não há o estabelecimento de uma hierarquia, nem a compreensão do fim ou do início deste complexo emaranhado que constitui uma teia de relações formativas. Cada um dos espaços alimenta-se do outro de alguma forma, constituindo-se em companhia.

A partir da leitura das atas, bem como das notas do caderno de campo, percebe-se a constante articulação com os demais integrantes do grupo de pesquisa, de maneira que frequentemente o Grupo de Práticas apresenta o andamento ou os efeitos da constituição dos planos de ação, bem como a síntese da trajetória para o grande grupo. Como os integrantes do Grupo de Práticas participam de todas as reuniões semanais envolvendo o grupo de pesquisa também, há ainda, de maneira constante, espaços para apresentar os movimentos traçados pelo Grupo de Práticas.

Em mais de um momento é resgatada a importância deste movimento pendular, o qual promove espaços de integração e articulação entre os integrantes do projeto como um todo com relação aos planos de ação inovadores desenvolvidos:

[...] foi realizado um resgate de sugestões feitas [...] sendo uma delas, a organização de uma apresentação para o grande grupo sobre os “planos inovadores” e que efeito tem tido esse projeto no cotidiano destes profissionais. (Ata 5).

Falou-se sobre a síntese para apresentação para o grande grupo [...] Dar retorno sobre o que está sendo elaborado como ação inovadora nas escolas nas quais os integrantes do grupo estão inseridos (aproximações, diálogos com as escolas com o intuito da aplicação da ação inovadora). (Ata 18).

Além disso, a rede pode ser percebida quando os professores trazem o seu cotidiano escolar para dentro da universidade a partir dos seus relatos de contextualização para o Grupo de Práticas. A fala dos professores é, constantemente, permeada por exemplos e situações específicas da escola, o que nos oferece pistas para o lugar que a profissão docente toma na vida do professor.

A professora Clara, ao fazer o relato do seu cotidiano escolar, apresenta uma das angústias presentes na sua experiência de chegada como professora responsável pelo atendimento educacional especializado na escola onde trabalha, afirmando que na escola:

[...] não há SOE⁵⁰, só SSE⁵¹. Nas escolas que têm SOE, os encaminhamentos dos professores são feitos por intermédio desse setor. Inicialmente havia uma expectativa na escola, que Clara assumisse também essa função informalmente, pois a professora anterior da sala de recursos fazia isso. Foi preciso retomar o papel da professora da sala de recursos, suas frentes de trabalho e construir novamente esse lugar/papel. (Ata21).

A professora Ana Júlia também expõe algumas de suas angústias com destaque para a dificuldade de formar parcerias no âmbito do seu contexto de trabalho, apresentando as dificuldades de articulação “e de contato com a supervisora do II e III ciclo”. (Ata 14). Discutem-se, então, os entraves na relação com os professores do III ciclo, de forma que, segundo um dos integrantes, esses professores “geralmente têm uma postura diferente nas questões de disciplinas, adaptações e necessidade de trabalhar com professores”. (Ata 14).

⁵⁰ Serviço de Orientação Educacional.

⁵¹ Serviço de Supervisão Escolar.

As questões que se apresentam como dificuldades no âmbito das instituições de ensino também influenciam os planos de ação, representando, por vezes, entraves para sua realização. A professora Ramona relata:

[...] dificuldade em visualizar o projeto com seus princípios organizadores e está sem avanços devido à falta de reuniões pedagógicas, que não vêm acontecendo em função dos conselhos de classe, das férias escolares, paralisações. Na última reunião foi retomado caso de troca de sala de aluno 'problemático' e pensou em trabalhar após as férias com o grupo 'a relação entre eles' e buscar o papel do conselheiro das turmas [...] Traz a importância de se pensar no sujeito, adaptações e estratégias por parte dos professores para integrar os alunos com necessidades especiais. (Ata 14).

Em outro momento a professora Ramona e a bolsista de iniciação científica integrante do grupo, Ariane, que também se envolveu no desenvolvimento do projeto, relatam o primeiro encontro realizado junto aos professores da escola. Foi questionada a “percepção dos professores quanto ao seu trabalho (com todos os alunos) e suas ações [...] (Ata 23). Afirmam que a dificuldade de trabalho não envolve apenas o aluno com deficiência, mas a turma como um todo. Nesse sentido, Ramona e Ariane propõem um espaço “para poder refletir (durante as reuniões) e para que se ‘auxilie’ no que fazer, como proceder com os alunos”. (Ata 23).

A apresentação dos contextos de atuação foi uma decisão tomada pelo grupo ainda no primeiro encontro, assim, vemos desde a segunda ata, pelo olhar dos integrantes, as singularidades que permeiam seus espaços de atuação, de forma que, cada novo membro do Grupo de Práticas passa por esse movimento de expor e contextualizar suas escolas.

No mesmo sentido, a proposta de articular espaços, ações e funções também é foco de alguns dos planos de ação desenvolvidos, o que alarga ainda mais os fios que articulam a rede. O projeto intitulado “Educação Especial e Educação Física: relações entre o corpo e o aprender”, apresentado de forma mais detalhada no capítulo 1, buscou articular o trabalho do professor de educação física com o trabalho desenvolvido pela professora responsável pelo atendimento educacional especializado, pois o professor Olavo percebeu como necessidade emergente na escola:

A reorganização do trabalho na SIR e em sala de aula regular, apropriação do conhecimento dos profissionais da escola acerca da SIR, ampliação do foco pensando o aluno como corpo e mente e principalmente reuniões

pedagógicas mais frequentes e eficientes entre os profissionais acabando com o discurso de que “cada um sabe o que precisa fazer”. (Ata 7).

Além desse projeto, no mesmo sentido, houve ainda, por parte das professoras integrantes do Grupo de Práticas e responsáveis pelo atendimento educacional especializado, relatos que destacaram o desconhecimento dos professores de sala de aula regular acerca do trabalho desenvolvido na sala de recursos. A professora Clara destaca a: *“confusão no entendimento a respeito do trabalho ali desenvolvido (muitos pais, e também professores, pensam que é reforço escolar)”* (Ata 21).

Nesse sentido, os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado evidenciam a necessidade de espaços de formação que, inicialmente, contextualizem os demais professores acerca desse espaço. Em alguns casos, há ainda, por iniciativa das próprias escolas, a abertura para espaços de formação que buscam esclarecer aos professores qual a função do atendimento educacional especializado e do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, como destaca o professor Olavo, ao afirmar que houve um:

[...] evento de formação para professores no início de abril para explicar o significado e funcionamento do espaço da sala de integração e recursos, que por carência de informação de muitos profissionais sobre, havia sido levantada a hipótese de se fechar a sala. (Ata nº 7).

Não por acaso, todas as professoras que compõem o grupo de trabalho e que atuam no espaço do atendimento educacional especializado constituíram Planos de Ação Inovadores que envolvem, prioritariamente, os professores das escolas em que atuam e a formação continuada em seus contextos. Desta maneira, percebemos o trabalho desenvolvido a partir da instituição do plano de ação como uma rede. Além dos professores participantes das reuniões do grupo de trabalho, a formação se estende para dentro das escolas, alcançando e envolvendo muitos mais professores, bem como abrangendo inúmeros alunos das escolas. Destacam-se, por exemplo, iniciativas que utilizam o espaço da reunião pedagógica como formativo, bem como, iniciativas como aquela apresentada no capítulo de contextualização (Ponto de Encontro) e que envolve um grupo de formação para os professores de sala de aula regular.

De uma parte, a ideia de rede se amplia envolvendo outros atores sociais que não participam diretamente do contexto analisado; de outra, identifica-se, por meio

dessas escolhas temáticas, um dos nós que caracterizam o trabalho do docente especializado em educação especial: o risco do isolamento no âmbito do sistema escolar, que não é específico da realidade brasileira, como bem evidencia lanes (2014) ao abordar os desafios associados ao *insegnante di sostegno*⁵² na Itália.

As iniciativas apresentadas enfatizam, assim, a ideia de uma rede que se constitui a partir do Grupo de Práticas, tendo em vista que, além dos professores que integram esse espaço, a formação estende-se para os demais professores das escolas que participam dos projetos e, levando em consideração os possíveis efeitos sobre suas práticas, beneficiando também seus alunos. Imbernón (2010), afirma:

Há um certo consenso entre os especialistas de que a melhoria da escola requer um processo sistêmico (Fullan, 2002), o que supõe que as mudanças em uma parte do sistema afetem a outra. Portanto, a formação dos professores influi e recebe a influência do contexto em que se insere, e tal influência condiciona os resultados que podem ser obtidos. (IMBERNÓN, 2010, p.33).

Considero assim, apoiada nas ideias que constituem o alicerce do pensamento sistêmico, que qualquer mudança que se opera no sistema, trará efeitos importantes para sua organização. Da mesma forma, é necessária uma rede formativa que buque articular espaços, sujeitos e práticas pedagógicas no sentido de oferecer a possibilidade de diálogo, o que se torna prioritário quando tomamos como referência contextos de inclusão escolar. Percebe-se a emergência de processos dialógicos que envolvam o professor da sala de aula regular e o professor responsável pela sala de recursos de forma que se estabeleça a compreensão da responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizado do aluno com deficiência.

Além disso, finalizo o capítulo relacionando novamente as dinâmicas instituídas no âmbito do Grupo de Práticas ao conceito de *reflexão pedagógica* (MEIRIEU, 2005), evocando a ideia para a construção de um fio, percebido como condutor dos processos instituídos pelo grupo e percebidos como prioritários com vistas a construção do plano de ação inovador. A *reflexão pedagógica* envolve articular “um desafio que se assume, algumas ferramentas teóricas que se obtêm aqui e ali, a descoberta de tensões fundamentais que devem ser enfrentadas e a invenção de dispositivos suscetíveis de superar, pela práxis as contradições da teoria”. (MEIRIEU,

⁵² Professor de apoio;

2005, p.149). Meirieu (2005) afirma, ainda, a importância da percepção dessas etapas como dinâmicas, de forma que a *reflexão pedagógica* evoca uma organização que valoriza o processo. Assim, compreendem-se esses passos como não lineares, móveis e em constante construção.

Os integrantes do Grupo de Práticas assumem um desafio que é o de inovar com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, definem, coletivamente, como uma das etapas de desenvolvimento do plano de ação inovador e de reinvenção das práticas pedagógicas, a organização e construção de uma base teórica consistente, busca perceber, por meio de pistas e indícios observados no cotidiano, quais as necessidades fundamentalmente emergentes no interior da escola e, finalmente, busca por ferramentas ou “inovações”, colocando em prática os meios de alcançar essas necessidades. As etapas do processo de *reflexão pedagógica*, portanto são constituintes das dinâmicas priorizadas pelos integrantes do Grupo de Práticas na busca por reinventar seus cotidianos, suas práticas e, inclusive, seus processos formativos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo buscou-se analisar os possíveis elos entre pesquisa acadêmica, formação docente e contextos de inclusão escolar, considerando, predominantemente, as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, bem como as características que constituem um processo formativo instituído com base na ação de professores envolvidos em uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência docente e a reflexão pedagógica.

A pesquisa desenvolveu-se a partir de um grupo de trabalho denominado Grupo de Práticas, instituído no âmbito de um projeto aprovado no âmbito do programa Observatório da Educação (OBEDUC). O grupo é constituído por professores de Educação Básica e pesquisadores envolvidos com a área da educação especial e tem como objetivo principal propiciar que professores de Educação Básica desenvolvam planos de ação inovadores nas escolas em que atuam ou naquelas vinculadas ao projeto. A análise foi desenvolvida com base na análise documental de atas que constituem um registro da trajetória do grupo, bem como sobre a observação como integrante do espaço de trabalho.

A partir das considerações finais⁵³, pretende-se constituir uma retomada dos aspectos considerados pistas indicadoras de um fio condutor com relação aos objetivos traçados. Cabe ressaltar que a opção de desenvolver uma análise documental que envolveu o ano de 2013 e, na continuidade, a busca por pistas a partir da observação no espaço pesquisado no ano de 2014, pauta-se na busca por lançar um olhar para o processo de constituição do grupo de Práticas como um todo.

A partir da presente investigação, tornou-se possível reafirmar o potencial formativo que pode representar um grupo de professores que se reúne em função do objetivo de reinventar as práticas pedagógicas em seus contextos de trabalho. Os planos de ação inovadores envolvem no ano de 2015, 7 escolas, contemplando cerca de 80 professores, implicados direta e indiretamente, ou seja, proponentes e participantes dos planos de ação. Diante desse contingente de docentes, as propostas incluíram, ainda, cerca de dois mil alunos das escolas. Consideram-se esses números indicativos da abrangência que os planos tomaram, bem como, pode-se afirmar que

⁵³ A reflexão apresentada no item considerações finais contempla parte de um texto *Formação, Cotidiano(s) e Educação Especial*, produzido em parceria por Baptista, C.R.; Silva, M.C.

a dimensão formativa estendeu-se dos professores aos alunos das escolas, tendo em vista os possíveis efeitos em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a possibilidade de movimento dessa rede pode ser observada ainda ao tomarmos como referência os integrantes do grupo no período de análise das atas (2013) e no período de observação (2014). Essa constituição também garante a riqueza de um espaço que se constrói por diferentes sujeitos de diversas áreas (Pedagogia, Educação Física, Ciências Sociais...) e múltiplas funções desenvolvidas no âmbito da escola (Professores de sala de aula regular, professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, professor de educação física, orientadora educacional e supervisora escolar). Além disso, as temáticas propostas com relação aos planos de ação também podem ser evocadas como constituintes dessa diversidade, tendo em vista que os temas envolvem, em eixos gerais:

- As artes e a Educação Infantil.
- O corpo e o aprender na Educação Física.
- A reunião pedagógica como espaço formativo.
- A inclusão escolar e o aprender.
- A formação de professores para a inclusão escolar.

A abertura e a possibilidade de articulação entre mais de uma temática no âmbito dos planos de ação também pode ser indicado como um dos pontos importantes para a constituição de uma rede formativa, pois os professores integrantes do Grupo de Práticas puderam estabelecer diversas interlocuções, tanto com colegas de outras áreas, quando com temáticas diferentes com vistas ao desenvolvimento das propostas.

Esse aspecto fica evidente quando voltamos nosso olhar ao espaço dedicado ao atendimento educacional especializado, de forma que o grupo passa a representar um apoio para esses docentes oferecerem possibilidades de formação contínua para outros professores, estabelecendo, assim, uma rede formativa que propõe maior articulação com os professores do ensino comum, em sintonia com as diretrizes expostas nos documentos que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

A partir das análises, pode-se perceber que as iniciativas desenvolvidas pelos professores integrantes do Grupo de Práticas são emergentes em um contexto que produz vínculos, como o compromisso de colocar em diálogo o conhecimento acadêmico associado à pesquisa e à vida cotidiana das escolas, assim como a busca de tornar os desafios associados ao “desconhecimento” percebido diante dos fenômenos da inclusão escolar, em oportunidade criadora que avança por meio do compromisso coletivo. Segundo Almeida e Martins (2009) um dos desafios diante da inclusão escolar envolve a desconstrução de uma “cultura do individualismo, do ‘cada um por si’, pela cultura da coletividade, do apoio mútuo. (p. 55).”.

Destacam-se, assim, as iniciativas que possibilitam a articulação entre professores do ensino regular e professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, tendo em vista que a perspectiva colaborativa de atuação entre esses profissionais está anunciada nos documentos normativos relacionados à área da educação especial. Além disso, a percepção do atendimento ao aluno considerado público-alvo da educação especial, associada ao diálogo, ao compartilhamento e a percepção de corresponsabilidade entre as ações dos profissionais envolvidos, tende a ser mais rica se tomarmos com referência os processos de aprender desse aluno, como podemos perceber, por exemplo, na ação proposta pela professora Ramona na cena que envolve o aprendizado da aluna com síndrome de Down no pátio da escola. Priorizamos, dessa forma, propostas que buscam promover a compreensão de que o processo de inovar e de produzir mudanças é de responsabilidade de todos os professores que integram a escola, entendendo a necessidade, segundo Jesus (2006, p.104), de “uma permanente aprendizagem individual e coletiva e de um papel mediador para o profissional docente.”

Consideram-se como pontos determinantes na constituição de um processo formativo como aquele que envolveu o Grupo de Práticas, apostando em uma perspectiva de diálogo: a constância e a regularidade dos encontros; a negação de uma hierarquia que tenderia a supervalorizar os saberes considerados acadêmicos em detrimento daqueles associados à vida e ao fazer docente; a percepção de que o conhecimento é construído em rede, sempre dinâmico e plural. Essa rede é constituída por uma combinação de elementos que envolvem dimensões de regularidade e mutabilidade, ou seja, baseando-se em elementos que são

constitutivos dos sujeitos, mas necessariamente incorporando novos elementos de forma não linear (MATURANA; VARELA, 2001).

A organização por meio de uma rede é, segundo Capra (2003), o padrão de organização de todos os sistemas vivos. Diante disso e das análises realizadas no presente estudo, podemos afirmar que é a partir da constituição dessa rede que se constroem os elos entre a formação de professores, pesquisa acadêmica e contextos de inclusão escolar, tendo em vista que os nodos que oferecem sustentação para essa rede se distribuem entre as escolas de Educação Básica e os contextos que envolvem a universidade (figura 10, p. 98), nesse caso, o Grupo de Práticas e o grupo de pesquisa maior que se constitui a partir do programa Observatório da Educação.

Considerando essa perspectiva, torna-se perceptível um movimento *de rede* com relação à articulação entre escola de Educação Básica e universidade, ou seja, a partir dos discursos dos professores participantes do grupo de trabalho, podemos perceber que o movimento de articulação das práticas não se desenvolve de maneira unidimensional, mas constitui-se com base em oscilações entre os saberes produzidos nas Escolas e aqueles produzidos na universidade. Assim, o processo formativo pode ser identificado como atinente àquilo que Maturana e Varela (2001) irão chamar de combinação entre solidez e areias movediças, ou seja, uma união entre o regular e o mutável, e que se caracteriza por considerar todos os sujeitos envolvidos no processo.

Cabe ainda, nesse sentido, evocar as ideias apresentadas por Tardif e Lessard (2013), quando os autores destacam que a escola e a organização estabelecida no âmbito dessa instituição não são autônomas, mas estão inseridas em um contexto social, que “não é uma abstração social, nem um horizonte longínquo situado ‘fora’ da escola. Pelo contrário, tal contexto social está tanto ‘dentro’, quanto ‘fora’ da escola, é ao mesmo tempo individual e coletivo” (TARDIF e LESSARD, 2013, p.44). Nesse sentido, podemos afirmar que as instituições criam, entre si, fronteiras invisíveis e que, na realidade, não se confirmam. As interlocuções estabelecidas a partir do trabalho realizado no âmbito do Grupo de Práticas confirmam os elos existentes entre escolas de Educação Básica e universidade.

Esse movimento que se institui no interior de uma grande rede é o que constrói o nexos entre a teoria e a prática, valorizando ambas as dimensões em um processo formativo pautado na experiência e na reflexão, bem como oferecendo visibilidade para um saber que se constrói a partir das práticas pedagógicas, tomando como

contexto prioritário as escolas e os cotidianos de atuação dos docentes envolvidos nesse processo. A importância desse movimento pode ser vislumbrada a partir das palavras de Nóvoa (1995), quando afirma a compreensão da prioridade da experiência não apenas em sua dimensão pedagógica, mas em um quadro mais amplo, enfatizando a emergência de

[...] redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Ao retomarmos, ainda, os sentidos de inovação, cotidiano e necessidade, talvez devêssemos reconhecer que tais conceitos concentram a essência da Pedagogia: favorecer a emergência de algo que o outro, com quem interajo, necessita, conhecendo sua existência a partir do reconhecimento de que ele *é sempre processo* do qual eu participo e, por fim, a produção do novo como uma meta sem a qual nenhum processo educativo teria sentido. Diante disso, reafirmo a importância do processo de Retroalimentação conceitual, a partir do qual o grupo reelabora os conceitos percebidos como emergentes, vinculando-os aos seus contextos de trabalho, o que também se relaciona a uma identidade coletiva do grupo. Cabe ressaltar, ainda, a importância da inovação quando pensamos em contextos de inclusão escolar, considerando o sentido atribuído ao conceito e que envolve a reinvenção das práticas pedagógicas.

Além disso, reafirma-se a dimensão experiencial associada aos processos formativos, valorizando um processo de formar-se a partir das práticas desenvolvidas pelos docentes. Retomo, dessa forma, o conceito de *autopoiese*, relacionado com a perspectiva discutida ao longo do presente estudo. Segundo CAPRA (2006), ao referir-se ao conceito descrito por Maturana e Varela, a *autopoiese* envolve

[...] uma rede de processos de produção, nos quais a função de cada componente consiste em participar da produção ou da transformação de outros componentes da rede. Desse modo, toda a rede, continuamente “produz a si mesma”. Ela é produzida por seus componentes e, por sua vez, produz esses componentes. (CAPRA, 2006, p.89).

Assim, segundo o autor, considerando todos os sistemas vivos – plantas, animais, seres-humanos, grupos de pesquisa, grupos de trabalho, escolas, salas de aula – a *autopoiese* resultará na própria organização do sistema. Segundo Moita (2007, p. 115) a formação do professor não se dá no vazio, pois envolve diálogo, ou seja, “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, um sem fim de relações”. Tomando como referência o conceito de formar-se, pautada nessa abordagem, as relações constituídas no âmbito do Grupo de Práticas ou no interior das escolas, podem ser percebidas como formativas para os sujeitos que compartilham e integram-nas.

Com vistas a finalizar, concluo o presente capítulo apresentando um trecho de uma reflexão desenvolvida no âmbito de uma das reuniões do Grupo de Práticas, na qual o grupo conversava sobre a importância de Programas que incentivam a articulação entre escolas de Educação Básica e universidade e dimensão de apoio que representa desenvolver uma ação docente de maneira compartilhada:

- *Ah, e eu estava pensando até. A gente falou dos estágios e a dimensão de apoio que representa ter um orientador de estágio lá pra te apoiar e te orientar... Mas, o próprio grupo aqui, representa um apoio quando a gente tá pensando nos projetos. Porque se a gente for pensar, se não houvesse o grupo, se não houvesse o programa OBEDUC, nós não estaríamos desenvolvendo esse projeto e não teria essa dimensão de apoio que tem aqui. Como a gente fala sobre as práticas, fala sobre como aconteceu. O que vocês acham? Ouvimos os colegas...*
- *Acho que a questão do grupo é ainda mais rica do que apenas um orientador, não é? Porque são diversas pessoas fazendo uma análise de diversos pontos de vista.*
- *É uma conversa entre docentes...*
- *Exatamente. Que estão em prática.*
- *E que poderia ser feito na escola...*

A partir dos destaques apresentados, torna-se possível reafirmar o potencial formativo do desenvolvimento dos planos de ação inovadores, principalmente quando pensamos na docência relacionada a contextos de inclusão escolar na Educação Básica. Reitero, a partir das palavras de Baptista (2006, p. 28), a importância de estudos que levem em consideração os cotidianos escolares e os contextos de inclusão escolar, pois “os estudos que destacam os processos cotidianos podem ser uma alternativa para que valorizemos a educação como processo amplo, necessariamente contextualizado, favorecedor de novas relações”.

Assim, o movimento traçado pelo grupo tem valorizado um processo formativo que decorre da experiência docente, pautado ainda na reflexão pedagógica (MEIRIEU, 2005). Em suma, o grupo de trabalho em questão configura-se como uma oportunidade de formação, como um espaço de possível qualificação e reinvenção de práticas pedagógicas e de sustentação para tensões e desconhecimentos. Finalizo com um convite para que as práticas pedagógicas dos professores continuem sendo revisitadas e valorizadas como potencial espaço de formação, buscando articular, cada vez mais, universidades e escolas de Educação Básica, buscando criar, entre as duas instâncias, como afirma Mia Couto, fronteiras vivas e permeáveis que conduzam a construção de pontes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariângela Lima de. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Eldimar de Souza. **Os movimentos e percursos de formação de um grupo de gestores de educação especial e pesquisadores**. Anais... II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, São Paulo - Sorocaba: 2015.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; MARTINS, Ines de Oliveira Ramos. **Prática Pedagógica Inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória: Gráfica e Editora, 2009.
- ALVES, Cássia Cristiane de Freitas. **Parceria entre professor do atendimento educacional especializado e classe comum: possibilidades de formação continuada**. Anais... II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, São Paulo - Sorocaba: 2015.
- ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. **A escola: a grande ausente da formação continuada**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 267-283, maio/ago. 2010.
- ANDRADE, Simoni Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- ARAÚJO, Claudia Alexandra Goes de. **Os efeitos do trabalho colaborativo na inserção de alunos com deficiência física nas escolas do Rio de Janeiro**. 2012. 395f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011. Edição Especial
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **“Batesonianas”**: uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: Educação Especial: diálogo e pesquisa. BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 71-86.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Educação Especial e o Medo do outro: atento ai segnalati!** In BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. **Tornar-se: trajetórias de alunos e formação de professores**. In: VICTOR, Sônia Lopes; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson (Orgs.). Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p.15-29.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; HAAS, Clarissa. **Observatório da Educação e Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Sul:**

os contextos de emergência, a pesquisa e a formação docente. In: IV Seminário do Observatório da Educação, 2013, Brasília. Anais... Brasília, 2013.

BARROS, Jaqueline Leite Vaz de. **A formação continuada de professores na perspectiva inclusiva no município de Maceió**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2010.

BATESON, Gregory; BATESON, Mary Catherine. **El temor de los Angeles**. 2.ed. Barcelona, Espanha: Gedisa, 1994. 218p.

BELLO, Isabel Melero. **Programas Especiais de Formação Superior de Professores em Serviço no Brasil: do discurso democrático às ações regulatórias**. Anais... 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG: 2009.

BERNADO, Elisângela da Silva. **Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s)**. Anais... 27ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG: 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed. 1994.

BORGES, Daniela Cortes Pereira. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola**. 2007. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Resolução**. Consolida normas do CNE que dispõem sobre a formação e valorização de profissionais de magistério para a educação básica, com a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. Editora Moderna. Programa todos pela educação: 2014.

BRASIL. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 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, 5 de outubro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 152, de 30 de outubro de 2012** - Regulamento do programa Observatório da Educação (OBEDUC). 2012.

BRASIL. **Decreto 5.803, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Observatório da Educação e dá outras providências. Brasília, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009**. Presidência da República. Brasília: 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Presidência da República. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394**. MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 4*. MEC/SEESP, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CAIADO, Kátia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 1, 220 p.

CAIADO, Kátia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 2, 159 p.

CAIADO, Kátia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 1, 220 p.

CAIADO, Kátia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 2, 159 p.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão**. Brasília, 2013.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo, Editora Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**. Palestra baseada no livro *As Conexões Ocultas: ciência para uma vida sustentável*, São Paulo, agosto de 2003.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: A mudança na Escola**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

CARVALHO, Letícia dos Santos; MARTINS, André Ferrer Pinto. **Formação continuada com quadrinhos nas aulas de Ciências: algum problema?** *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.19, n.39, p. 331-353, mai./ago. 2013.

CIOFFI, Lara Cristina; BUENO, José Lucas Pedreira. **Análise das bases legais que fundamentam a política de formação de professores no Brasil**. ANPAE, 2011.

COSTA E SILVA, Ana Maria. **A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação.** Educação & Sociedade. ano XXI, n 72, Agosto. 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4 ed, revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter & PENCE, Alan. **Documentação Pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia.** In: Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Armed, 2003.

DAL FORNO, Josiane Pozzatti. **Imaginários e Saberes docentes na escola inclusiva: um estudo dos processos de formação e autoformação.** 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

DRUMOND, José Cosme. **Políticas de inovação educacional: subjetivação e modo de ser docente na Escola Plural.** Tese (Doutorado em Educação) UFMG/FaE, 2011.

DUEK, Viviane Preichardt. **Formação de professores e educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino.** Anais...V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, São Paulo: 2009

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; Guimarães, F. Marques. **Dicionário Brasileiro Globo.** 56ª ed. São Paulo: Globo, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano.** Anais... 27ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG: 2004.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FIGUEIRA, Sandro Tiago da Silva. **Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido.** 2012. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012.

FIGUEIREDO, Jaqueline de Sousa Batista; LOPES, Jairo de Araújo. **Políticas Educacionais de Formação Continuada e o Programa de Desenvolvimento Profissional de Minas Gerais.** Ensaio, v.11 n.1 junho. 2009

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre. Bookman, 2004.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>>. Acesso em: 18 de abril de 2014.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. et al. **A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, maio/ago. 2011.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. **A formação do professor de educação especial e seus desdobramentos no contexto escolar.** Anais...V Seminário Nacional de

Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, São Paulo: 2009.

FREITAS, Claudia Rodrigues de. **Os corpos que não param: a atenção como ferramenta**. In Seminários de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2010. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Paraná. 2010.

GNISCI, Vanessa Monteiro Ramos. **Processos formativos do incentivador da leitura em Nova Iguaçu: experiências de educação (em tempo) integral**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GOMES, Suzana dos Santos. **Práticas docentes e processos de formação**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 414-423, set./dez. 2012.

GONÇALVES, Deyse. **A escola como lócus da aprendizagem profissional dos professores: o ensino da leitura em classes de educação infantil**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2012.

GREGIO, Bernadete Maria Andrezza. **Formação continuada de professores e pesquisa formação: possibilidades e dificuldades na formação de professores para o uso de tecnologias no ensino de matemática**. 2012. 334 f. Tese (Doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

GRIGOLI, Josefa A. G.. **A escola como contexto para a formação docente: a realidade de uma unidade escolar na rede municipal de Campo Grande**. Anais... 30ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG: 2007.

GRUPO DE PRÁTICAS. **Relatório Síntese de 2014**. Porto Alegre, UFRGS: 2014.

GUARNIERI, Maria Regina; GIOVANNI, Luciana Maria; AYELO, Ana Lucia. **Identificando mudanças na atuação docente a partir das práticas de elaboração de registros pelos professores**. Anais... 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG: 2001.

GUEDES, Adrienne Ogêda; CHAVES, Iduina Braun Mont'Alverne. **Cultura e Ideário Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/Niterói**. Anais... 26ª Reunião anual da Anped, Poços de Caldas - MG: 2003.

HAAS, Clarissa; TEZZARI, Mauren L. **O cotidiano e a necessidade como descritores da cena: as práticas pedagógicas inovadoras nos processos inclusivos**. Anais... I Colóquio Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas. Canela, RS: UFES, UFRGS, UFSCAR, 2013.

HARGREAVES, Andy et al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.

IANES, Dario. **L'evoluzione dell'insegnante di sostegno**. Verso una didattica inclusiva. Trento: Erickson, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente e carreira docente**. Revista de ciências humanas, v.13, n. 20, 2012b, p. 45-50.

IMBERNÓN, Francisco. **La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿cómo se investiga?** Redie, México, v. 14, n. 2, 2012a, p. 1-9.

INEP; Censo Escolar 2012 – **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2012**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41p.

JESUS, Denise Meyrelles de. **Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação-colaborativa**. In BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p.95-106.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga. **Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis**. In MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 135-156.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

LEITE, Débora Lucia Lima. **Qualificar para a diversidade: avaliação da necessidade de formação continuada para professores na escola inclusiva**. 2007. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2007.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Rede municipal e Universidade: parceria na formação contínua de professores**. Anais... 34ª Reunião anual da Anped, Natal - RN: 2011.

LOPES, Rodrigo Alberto; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita**. Anais... 35ª Reunião anual da Anped, Porto de Galinhas - PE: 2012.

LORETO, Sulamar Snaider. **Tecendo e Entrelaçando ideias sobre formação de professores da educação infantil na perspectiva inclusiva**. 2009. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MACHADO, Glae Correa. **Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro /RS**. 2009. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2009.

- MARIOTTI, Humberto. **Cognição, Sociedade e o Novo Autoritarismo: uma análise de algumas abordagens científicas e suas consequências éticas.** EccoS Revista Científica, São Paulo, v.2 ,n.1, p. 27-43, jun. 2000.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica. **Diálogo Educaconal**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 441-458, maio/ago. 2012.
- MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. **Formação Humana e Capacitação.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MEIRIEU, Phellippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MESSINA, Graciela. **Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, nov. 2001.
- MICHELS, Maria Helena. **O instrumental, o gerencial e formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva.** Anais...V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, São Paulo: 2009.
- MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de Formação e de Trans-formação.** In: NÓVOA, António. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2007.
- MÖRSCHBÄCHER, Juliana Silveira; PEREIRA, Renata Maria da Rosa; MARTINS, Silvia Neri. **Ponto de Encontro: uma experiência de formação docente.** Anais...II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, Sorocaba - São Paulo: 2015.
- NASCIMENTO, Simone do Socorro de Freitas do. **Representações sociais de professores sobre a formação continuada em educação especial.** 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2008.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores#scribd>>. Último acesso em: 31 de maio de 2015.
- NÓVOA, António. **Os professores a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: tramas da formação continuada em educação inclusiva.** 2006. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2006.

- OTERO, Natacy Munarini. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área da inclusão e autismo na escola comum.** 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2012.
- PANTALEÃO, Edson; SOBRINHO, Reginaldo Célio. **Cotidiano Escolar e Formação Continuada no contexto de escolarização de alunos com deficiência.** Anais...I Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, Rio Grande do Sul - Canela: 2013.
- PECOITS, Sariane da Silva. **Querido Diário? Um estudo sobre Registro e Formação de Professores.** 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. **Formação Continuada de Professores: Ampliando a compreensão acerca desde conceito.** Revista Thema, 07. 2010.
- PORTO, Islene de Figueiredo. **Polos de ciências e matemática: estudo sobre identidades profissionais docentes a partir de um projeto de formação em serviço.** 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares)– Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.
- PRADELLA, Beatriz Lau. **Formação continuada em serviço dos professores municipais do Vale do Rio Pardo, RS – um estudo de caso.** 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2012.
- RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- RAHME, Mônica Maria Farid. **Formadores de professores: elementos para a construção de uma experiência.** Anais... 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG: 2003.
- RIBAS, Mariná Holzmann; MARTINS, Rosilda Baron; LUPORINI, Teresa Jussara. **A formação contínua como possibilidade de afirmação da identidade profissional de professores de História.** Olhar de professor, Ponta Grossa, 4(1): 79-92. 2001.
- RIBEIRO, Ana Claudia de Freitas. **A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte.** 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2008.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar, aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ROCHA, Issana Nascimento. **O Plano Nacional de Educação e a Formação dos Professores.** In: GOMES, Ana Valeska Amaral; BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs.). Plano Nacional de Educação : construção e perspectivas. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

- RODRIGUES, Camila Helena; JESUS, Denise Meyrelles de. **Diários Reflexivos: uma estratégia na/para formação continuada de professores especializados.** Anais... II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, São Paulo - Sorocaba: 2015.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **Anatomia e Fisiologia de um estágio.** Anais... 35ª Reunião anual da Anped, Porto de Galinhas – PE: 2012.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Formação continuada de professores do ensino médio no espaço da escola: implicações com o desenvolvimento profissional.** EccoS, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 323-346, jul./dez. 2010.
- ROZEK, Marlene. **Histórias de vida de professoras de educação especial: subjetividade e formação.** 2010. 177f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ROZEK, Marlene. **Percursos de formação: uma perspectiva de formação docente.** Anais...V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco, São Paulo: 2009.
- SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. **Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?** Anais... 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, MG: 2003.
- SCHERER, Larissa Costa Beber. **Formação de profissionais que atuam com a inclusão escolar: para além do cientificismo.** Anais... I Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, Rio Grande do Sul - Canela: 2013.
- SILVA, Deonísio da. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa.** 17ª ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.
- SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Formação Continuada em Serviço: um caminho possível para a ressignificação da prática pedagógica numa perspectiva inclusiva.** 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2011.
- SILVA, Mayara Costa da. **Formação de Professores para a infância: a experiência como constitutiva do “formar-se”.** Anais... X ANPED Sul – Reunião Científica da ANPED, Florianópolis, SC: 2014.
- SILVA, Mayara Costa da. **Percursos de Formação em Educação Especial: uma reflexão acerca da formação especializada.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SILVA, Mayara Costa da; SOUZA, Ana Paula Ribeiro de. **Formação docente em serviço e inovação pedagógica: a relação complementar entre o saber e o saber-fazer.** Anais... I Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, Rio Grande do Sul - Canela: 2013.
- SILVA, Mayara Costa da; TRUDA, Carla A. L. Selistre. **Os conceitos de inovação, cotidiano e necessidade como orientadores de um percurso formativo.**

Anais...II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, São Paulo - Sorocaba: 2015.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. **Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários**. Anais... 29ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG: 2006.

SOUZA, Olga Solange Herval. **Nas entrelinhas da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais: o desafio à formação docente**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TAVEIRA, Cristiana Grimouth. **Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Miguel de Guamá**. 2012. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012.

TERRAZAN, Eduardo Adolfo; SANTOS, Maria Eliza Gama; LISOVSKI, Lisandra Almeida. **Desigualdades nas relações Universidade-Escola em ações de formação inicial e continuada de professores**. Anais... 28ª Reunião anual da Anped, Caxambu - MG: 2005.

TEZZARI, M. L.; BAPTISTA, C. R. **Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose**. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.145-156

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico – O Novo Paradigma da Ciência**, Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. **Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva**. 2010. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto da Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

VOGT, Grasiela Zimmer. **Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. **A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para a integração das TIC na prática pedagógica do professor**. Anais... 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG: 2009.

WENGER, Etienne. **Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade**. Barcelona: Paidós Iberica, 2001.

ZAGO, Claudinei Cesar; CAMARGO, Miriam Rosa Torres de. **A Construção da profissionalidade docente em ambientes formativos: diálogo entre teoria e**

prática educativa em AEE. Anais... II Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, São Paulo - Sorocaba: 2015.

APÊNDICE A – QUADRO DETALHADO DOS PROFESSORES INTEGRANTES DO GRUPO DE PRÁTICAS

NOME ⁵⁴	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	REDE DE ENSINO
Ana Júlia	Pedagogia – Habilitação em Educação Especial	- Especialização em educação especial e processos inclusivos - Mestrado em Educação (em andamento)	10 anos	Municipal
Ramona⁵⁵	Pedagogia – Habilitação em Educação Especial para deficiência mental	- Especialização em Psicopedagogia clínica - Mestrado e Doutorado em Educação	25 anos	Municipal
Marina⁵⁶	Pedagogia	- Especialização em Educação Infantil - Mestrado em Educação - Doutorado (em andamento)	16 anos	Estadual
Luiza	Pedagogia	- Especialização em Educação Integral na Escola contemporânea	3 anos	Privada
Clara	Pedagogia	- Especialização em educação especial e processos inclusivos	15 anos	Estadual
Eduarda	Pedagogia (Em andamento)	Não possui	Não possui	Não está vinculada
Melissa	Pedagogia	- Especialização em Psicopedagogia e TICs - Especialização em docência na Educação Infantil (em andamento)	5 anos	Municipal

⁵⁴ Todos os nomes elencados são fictícios, com vistas a preservar a identidade dos participantes da pesquisa;

⁵⁵ Coordenadora do Grupo de Práticas.

⁵⁶ Os professores destacados por um asterisco (*) não fazem mais parte do grupo no ano de 2015, mas estão presentes no material de análise e compreende-se sua atuação na constituição do grupo.

Lisa	Pedagogia Habilitação em Orientação Educativa da Educação Básica e Magistério das matérias pedagógicas no Ensino Médio	- Especialização em Psicopedagogia: abordagem clínica e institucional - Especialização em Educação Inclusiva	17 anos	Municipal
Jéssica	Pedagogia	- Especialização em educação especial e processos inclusivos	26 anos	Municipal
Letícia	Pedagogia	- Especialização em Alfabetização	25 anos	Municipal
Olavo	Educação Física	- Especialização em Cinesiologia - Especialização em educação especial e processos inclusivos - Mestrado em Educação - Doutorado em educação (em andamento)	11 anos	Municipal
Mayara	Pedagogia	- Mestrado em Educação (em andamento)	1 ano e meio	Não está vinculada
Agnes*	Ciências Sociais Licenciatura	Mestrado em Educação	15 anos	Federal
Ariane*	Pedagogia (Em andamento)	Não possui	2 anos	Federal
Laura*	Educação Física (Em andamento)	Não possui	1 ano e meio	Não está vinculada
Janis*	Educação Física	Especialização em Educação Física - linha pedagógica Mestrado em Educação Doutorado em Educação (em andamento)	5 anos	Não está vinculada

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro minha concordância em participar da pesquisa intitulada "**FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: a experiência como constitutiva do formar-se**", de autoria de **Mayara Costa da Silva**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Fui informado que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista, professor da Faculdade de Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a quem poderei consultar caso haja qualquer dúvida envolvendo minha participação na pesquisa de sua orientanda, através do telefone: (51) 33083433 ou do e-mail baptistacaronti@yahoo.com.br.

Declaro que estou ciente de que todas as informações fornecidas serão utilizadas de maneira sigilosa sem referência a minha identificação em nenhum meio. Além disso, estou ciente da possibilidade de desistir da pesquisa, a qualquer momento, se assim o desejar.

Declaro que aceitei participar da pesquisa por vontade própria sem obter nenhum ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com o estudo desenvolvido.

Confirmando o recebimento de uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estou ciente e totalmente de acordo com os termos apresentados no documento.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Testemunha