

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DOCENTE: O CONHECIMENTO
COMPARTILHADO SOBRE INCLUSÃO E A
FORMAÇÃO CONTINUADA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tásia Fernanda Wisch

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**APRENDIZAGEM DOCENTE: O CONHECIMENTO
COMPARTILHADO SOBRE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO
CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tásia Fernanda Wisch

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Wisch, Tásia Fernanda

Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental / Tásia Fernanda Wisch.-2013.

162 p.; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Aprendizagem docente 2. Formação continuada 3. Inclusão I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

© 2013

Todos os direitos autorais reservados a Tásia Fernanda Wisch. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.
E-mail: tasiafw@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**APRENDIZAGEM DOCENTE: O CONHECIMENTO COMPARTILHADO
SOBRE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

elaborada por
Tásia Fernanda Wisch

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan
(Presidente/Orientadora)

Prof^a. Dr^a Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Prof^o. Dr^o. Celso Ilgo Henz (UFMS)

Prof^a. Dr^a. Adriana Moreira Rocha Maciel (UFMS)
(Suplente)

Santa Maria, 25 de Junho de 2013.

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que diariamente mostram
através de ações que a inclusão é possível.
E, também àqueles que ainda questionam a relevância da inclusão na
sociedade em que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Ao término deste trabalho gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que este estudo se tornasse possível:

A Deus, pela vida, por todas as conquistas e pela oportunidade de estudar.

Aos meus pais Renato e Ivete, que mesmo distantes estão sempre me motivando a buscar meus objetivos. Agradeço também os meus familiares que sempre me apoiaram e me incentivaram nas minhas escolhas.

Ao Paulo, meu namorado e amigo por me acompanhar nas horas de estudo e reflexão, sempre me ouvindo e incentivando diante das dúvidas e incertezas. Obrigada por fazer parte da minha vida, te amo.

À minha querida orientadora, Dóris, que não é apenas uma orientadora, é uma amiga, uma mãe que sempre está presente me aconselhando e trazendo palavras de sabedoria e acalanto.

Ao grupo de pesquisa GPFOPE, em especial à Adriana, Ana Carla e Gislaíne que se prontificaram a auxiliar na construção e leitura desta pesquisa, obrigada pela disponibilidade e atenção. À Luiza, Karina e Leila pela parceria nos estudos ao longo desta caminhada. Agradeço também às bolsistas: Daniela, Aline, Thais, Andressa e Karla, pelo apoio e amizade.

À minha amiga Taíse, por estar perto sempre que preciso. Obrigada pelos momentos de apoio e descontração, auxiliando na leitura desta pesquisa e me contagiando com seu alto astral.

À Zete pela companhia, parceria e por estar comigo em todos os momentos da minha vida, me dando força e motivação. À Dani, que mesmo longe está sempre presente me mostrando que sempre posso contar com sua amizade.

Aos gestores e professores do município de Ijuí que flexibilizaram meus horários para que eu pudesse permanecer trabalhando e estudando.

À todos os professores e funcionários da Escola Municipal Joaquim Porto Villanona que me acolheram e me ensinaram que trabalhar com educação é muito gratificante.

Às professoras Marilene, Denise, Nara, Cibele, Lucimara, Lucileia, Ana, Carla pela amizade e por todas as aprendizagens que me proporcionaram. À professora Jacira por acreditar no meu trabalho e me permitir conhecer e conviver com o querido João.

A todas as professoras que acreditaram que era possível transformar a escola e promover práticas inclusivas, que se dispuseram a estudar e posteriormente participar desta pesquisa.

A todos os estudantes incluídos que conheci ao longo da minha caminhada como professora e que me mostraram cotidianamente o quanto a inclusão é necessária.

Então soou o sinal, a aula terminou...
As crianças saíram correndo ao encontro de suas famílias e transportes escolares.
As professoras permaneceram, e, em meio a conversas e muitas expectativas nos
sentamos em volta da mesa na sala dos professores.
Estávamos dando início ao primeiro Ciclo de Estudos sobre Inclusão.
(Diário do 1º Encontro)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

APRENDIZAGEM DOCENTE: O CONHECIMENTO COMPARTILHADO SOBRE INCLUSÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: TÁSIA FERNANDA WISCH
ORIENTADORA PROF^a. DR^a. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, 25 de Junho de 2013.

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. O estudo tem como foco compreender como a prática reflexiva compartilhada, contribui para a aprendizagem da docência na educação básica num contexto inclusivo. Os principais teóricos que contribuem com as reflexões desta pesquisa no âmbito da inclusão são: Mantoan (2008), Freitas (2008), Fonseca (2003), Freire (2005, 2009), Martins (2010), Rodrigues (2008), Dutra (2008) e Bayer (2006). Ao falar sobre o conceito de atividade partimos dos estudos de Vygotski (1994, 1995, 2009), Leontiev (1984, 1978, 1998) Davidov e Markova (1987), Rosseto (2013). No que tange a formação de professores utilizamos Bolzan (2002, 2007, 2009, 2010), Ferry (2004), García (1999)Michels (2009), Nóvoa (1992, 1997) e Imbernón (2005, 2006, 2010,). Para discutir acerca da reflexão e da ação, destaco Zeichner (1993), Marcello Garcia (1999) e Shön (1997). A investigação parte de um evento formativo voltado para os processos inclusivos, no qual professores de uma escola pública municipal de Ijuí/RS se propuseram a discutir inclusão. Como metodologia utilizamos a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, que tem as entrevistas semi-estruturadas como instrumento de coleta de dados. A fim de ilustrar o contexto da pesquisa, também utilizamos os diários das reuniões, escritos pela pesquisadora. A partir das recorrências narrativas das colaboradoras e dos relatos nos diários foi possível evidenciar uma categoria que denominamos **Aprendizagem Docente**. Esta categoria é pautada no desejo de aprender, de buscar novas aprendizagens e aprender a partir do outro. Dessa forma, esta é constituída por dimensões categoriais: **Concepções de Inclusão, Trabalho colaborativo e Espaços/lugares de formação**, dimensões estas, que juntas se entrelaçam e consolidam o processo de aprender a docência em um contexto de inclusão.

Palavras-Chave: Aprendizagem docente. Formação continuada. Inclusão.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

TEACHING LEARNING: KNOWLEDGE SHARING ON INCLUSION AND CONTINUING EDUCATION IN ELEMENTARY EDUCATION

AUTHOR: TASIA FERNANDA WISCH
ADVISOR PROF^{a.} DR. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, June 25, 2013.

This research is part of the Research Line Training, Knowledge and Professional Development Program for Postgraduate Education, Federal University of Santa Maria / RS. The study focuses on understanding how shared reflective practice contributes to the learning of teaching in basic education in an inclusive setting. The main theoretical reflections that contribute to this research in the context of inclusion are: Mantoan (2008), Freitas (2008), Fonseca (2003), Freire (2005, 2009), Martins (2010), Rodrigues (2008), Dutra (2008) and Bayer (2006). Speaking about the concept of activity we come from studies considering Vygotski (1994, 1995, 2009), Leontiev (1984, 1978, 1998) Davidov and Markova (1987), Rossetto (2013). Regarding the training of teachers we take into consideration of Bolzan (2002, 2007, 2009, 2010), Ferry (2004), Marcello Garcia (1999) Michels (2009), Nóvoa (1992, 1997) and Imbernon (2005, 2006, 2010). To discuss about the reflection and action, we highlight Zeichner (1993) and Shön (1997). The research takes part from a training event geared for inclusive processes in which teachers of a public school in Ijuí / RS proposed to discuss inclusion. The methodology used is the qualitative approach of narrative sociocultural nature, which has semi-structured interview as an instrument of data collection. In order to illustrate the research context, we also used daily meetings which were written by the researcher. From the recurrence narratives of the collaborators and the diaries it was possible to emphasize one category that we called **Learning Teaching**. This category is guided by the desire of learning, seeking new learning and learning from another person. Thus, this category is formed by categorical dimensions: **Conceptions of Inclusion, Collaborative work and Spaces / places of training**, these dimensions, which are interwoven together and consolidate the process of learning to teaching in a context of inclusion.

Keywords: Teacher learning. Continuing education. Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo no número de matrículas na educação especial por etapa de ensino no período de 2007 – 2011.....	53
Quadro 2 – Estudantes Incluídos na Escola Municipal Joaquim Porto Villanova - 2012.	74
Quadro 3 – Professoras colaboradoras do estudo.....	78
Quadro 4 – Quadro ilustrativo da categoria central da pesquisa, suas dimensões categorias e elementos categoriais.	87
Quadro 5 – Esquema representativo da constituição e interlocução da categoria Aprendizagem Docente com suas dimensões categoriais e o eixo articulador.	89

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – O ciclo de estudos sobre Inclusão: diários das reuniões	133
Apêndice B – Roteiro das Entrevistas	144
Apêndice C – Quadro de Análise das Narrativas	145

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	157
Anexo B – Termo de confidencialidade	159
Anexo C – Termo de Autorização de divulgação do nome da Instituição	160
Anexo D – Texto “Disbicicléticos”	161

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	23
1.1 Toda pesquisa tem uma história: narrando a minha.....	23
1.2 Inserção Temática: pesquisas sobre a aprendizagem docente e escola inclusiva.....	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO	33
2.1 Inclusão em educação	33
2.1.2 Paradigma da Inclusão: mas afinal por que incluir?	37
2.2 Atividade e atividade docente de estudo no contexto da formação de professores.....	41
2.3 Aprendizagem da Docência e a construção do conhecimento compartilhado: a formação docente em destaque.....	47
2.4 Escola Inclusiva: (re) significando o ser professor	53
2.5 Reflexão e Ação: um olhar sobre a docência	58
2.5.1 A escola como lugar de formação	62
3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	67
3.1 Problematização	67
3.1.1 Temática.....	67
3.1.2 Objetivo Geral	68
3.1.3 Objetivos Específicos	68
3.2 Abordagem Metodológica	68
3.2.1 O contexto da Investigação	72
3.2.2 As colaboradoras da Pesquisa	75
3.3 Instrumentos e procedimentos para a Coleta de dados	79
3.3.1 O Diário das Reuniões	79
3.3.2 Entrevistas Narrativas	80
3.4 Instrumentos de Pesquisa.....	82
3.4.1 Procedimentos para a análise	82
4 A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS	85
4.1 Análise dos Achados	88
4.1.1 Concepções de Inclusão	90
4.1.2 Conhecimento Compartilhado	100
4.1.3 Espaços/lugares de Formação	108
5 (IN) CONCLUSÕES	115
REFERÊNCIAS	123

1 APRESENTAÇÃO

1.1 Toda pesquisa tem uma história: narrando a minha¹...

A necessidade de desenvolver uma pesquisa não surge ao acaso, acontece em decorrência de nossas vivências e inquietações ao longo da caminhada acadêmica e profissional. Assim, como profissional da educação que busca a promoção de uma escola e sociedade inclusiva, venho por meio deste estudo, propor espaços de discussão que possam se tornem sensíveis diante da diversidade que compõe a realidade educacional.

Dessa forma, o por meio da investigação desenvolvida busquei compreender como a prática reflexiva compartilhada contribui para a aprendizagem da docência na educação básica, considerando a inclusão como realidade na escola.

Para melhor contextualizar a mobilização por este estudo, inicio narrando a minha história com a inclusão e com a formação de professores. Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, desde os primeiros contatos com escolas, a formação de professores foi um tema que me instigou e me motivou a estudar e a pesquisar.

No terceiro semestre do curso de graduação procurei me inserir em espaços educativos por meio de estágios curriculares e extracurriculares e, ao longo das práticas vivenciadas, deparei-me com a constante reflexão sobre a minha própria formação e a necessidade de estar sempre agregando novos conhecimentos e aprendizagens. Destaco, que ao longo do curso, ao realizar as práticas de estágio, a necessidade da reflexão sobre a formação dos professores, voltada à inclusão, tornou-se mais intensa, considerando que percebia, de um lado, professores especializados para trabalhar com estudantes público alvo da educação especial e, de outro, professores de classes regulares, frágeis diante da falta de conhecimento para trabalhar com estes estudantes.

¹ Utilizarei, inicialmente, a primeira pessoa do singular na escrita do texto. No entanto, por entender que a elaboração deste trabalho acontece de forma compartilhada, os capítulos que seguem serão escritos com a primeira pessoa do plural.

Desse modo, na formação inicial comecei a pesquisar junto ao Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFOPE, a formação dos professores nos diferentes níveis de ensino e como ocorre a aprendizagem da docência ao longo da trajetória pessoal e profissional.

Parto dos estudos realizados no Grupo de pesquisa, do qual faço parte, para sustentar minha pesquisa de conclusão de curso na área da formação do educador especial, refletindo sobre qual é o papel deste profissional nos diferentes espaços de atuação. Essa pesquisa foi de extrema relevância para a minha formação, pois com essa investigação foi possível explicitar que o trabalho do educador especial, não considera apenas o trabalho com os educandos, mas também com todo o grupo escolar, em especial, com professores que recebem estudantes incluídos em sua turma. Este estudo deu subsídios para compreender os processos formativos do educador especial e os desafios encontrados na escola, logo suscitou novos questionamentos, apontando para a inclusão e para os desafios de uma escola regular frente à diversidade.

Na busca de uma nova pesquisa que me permitisse melhor compreender os processos envolvidos na inclusão, ingressei no curso de especialização em gestão educacional, com o intuito de ampliar meus conhecimentos acerca das práticas inclusivas de uma escola regular e também identificar os movimentos gestores em prol da promoção de uma escola inclusiva².

Durante o curso de especialização, comecei a trabalhar no sistema público de ensino, na função de educadora especial, no município de Ijuí. Vale salientar que, uma das escolas em que eu lecionei, colaborou com a investigação sobre gestão educacional e inclusão. Minha atuação neste contexto e os resultados da pesquisa realizados permitiram-me perceber dois pontos fundamentais para a consolidação de uma escola que busca a inclusão.

O primeiro ponto que evidenciei foi a importância do grupo escolar acreditar na inclusão como algo possível e, a partir disso, encontrar formas de organização que permitissem com que esses aprendizes sentissem que realmente estavam incluídos. Nesse sentido, entendo que, se os professores acreditam que os educandos são capazes de aprender, as práticas serão direcionadas às

² Nesta pesquisa o termo Escola Inclusiva refere-se a um processo inacabado. “A escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica” (MEC, 2003, p. 8).

potencialidades de cada um e, conseqüentemente, estes estudantes construirão novas aprendizagens. O segundo ponto que destaco assinala a necessidade dos sistemas de ensino de ofertarem recursos e condições para a inclusão escolar.

Se de um lado evidenciei a boa vontade como ação fundamental para a inclusão, do outro foi possível destacar a urgente necessidade de recursos materiais e humanos. Nesta perspectiva, considero de fundamental relevância que os sistemas de ensino proporcionem a formação para todos os professores. Oferecendo a estes, condições de avaliar as necessidades dos educandos e, assim, desenvolver práticas pedagógicas capazes de atender às demandas das salas de aula.

Além da importante constatação deste estudo monográfico, o trabalho com inclusão me colocou diante de muitos desafios como profissional da sala de recursos. Ao iniciar minhas atividades na escola, dispus-me a trabalhar com todos os aprendizes incluídos na escola. Com atividades voltadas à inclusão e respeito aos colegas, me aproximei mais dos professores das classes regulares, estabelecendo maior interação e diálogo acerca das práticas pedagógicas.

Assim, a partir dessas interações, os professores, de um modo geral, vinham tirar suas dúvidas sobre as necessidades dos educandos, evidenciavam constantemente a dificuldade em desenvolver estratégias de ensino que possibilitassem a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, sempre argumentando sobre as fragilidades formativas docentes.

Em decorrência desta necessidade formativa, os próprios professores manifestaram o interesse em criar momentos para que pudéssemos sentar juntos para falar sobre os anseios, as vivências de sala de aula e ainda, compreender melhor como acontece o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes público alvo da educação especial.

Neste contexto, percebi a necessidade e a possibilidade de organização de espaços formativos para se discutir as práticas voltadas à inclusão, e, principalmente, a formação dos professores das classes regulares. Desse modo, este novo espaço escolar contribuiu para reforçar o desejo de investir na construção de encontros pautados em práticas reflexivas compartilhadas capazes de contribuir para o meu trabalho como educadora especial da escola e também para as mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Lecionar na escola com estudantes incluídos e compartilhar deste contexto possibilitou-me perceber que muitos dos professores que estão em sala de aula se mostram solitários e inseguros nas suas ações pedagógicas. Observo que, constantemente, esses profissionais se questionam acerca de suas práticas se estão certas ou erradas, constituindo-se em um trabalho bastante intuitivo. Diante desta realidade compreendo que cabe à escola e à equipe gestora proporcionar espaços de compartilhamento de experiências, viabilizando ao professor constituir-se como sujeito de sua própria formação.

Ainda destaco que, desde o ano de 2009, participo como tutora e professora de um curso a distância, oferecido pela UFSM, o qual se caracteriza como um curso de aperfeiçoamento em Educação Especial, em específico, em Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essa prática tem contribuído para as minhas reflexões no campo da formação de professores. Face a esta experiência, observei que os participantes deste curso, ao se manifestarem, revelaram que não tinham muitos conhecimentos no que tange à educação especial e, principalmente, à inclusão de crianças público alvo da educação especial. Diante do exposto, entendo que a escola pode se tornar um espaço de reflexão, voltado para a problematização dos processos inclusivos e das mudanças nas práticas educacionais.

Dessa forma, a pesquisa que apresento ao programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, objetivou dar continuidade aos estudos que venho desenvolvendo ao longo da minha trajetória formativa. Vislumbro que este estudo também contribuiu para a qualificação do meu ambiente de trabalho, de modo a favorecer a aprendizagem da docência na Educação Básica.

Além de este estudo constituir-se em uma investigação voltada para a formação docente em um contexto inclusivo, também se sobressai sua importância à medida que, além dos professores qualificarem o seu trabalho, também atendem as necessidades individuais dos seus educandos com maior zelo e profissionalismo, promovendo a inclusão.

Esta pesquisa estrutura-se trazendo no *primeiro capítulo* a contextualização sobre a importância deste estudo para a comunidade acadêmica, demonstrando que a aprendizagem docente e a formação de professores para atuar com base nos pressupostos de uma escola inclusiva ainda é pouco evidenciada nas pesquisas acadêmicas. A ênfase destes estudos está colocada nos enfrentamentos dos

professores em sala de aula e também na formação específica para trabalhar em sala de recursos.

Os principais teóricos que contribuem com as reflexões desta pesquisa são apresentados no segundo capítulo nas discussões teóricas. No âmbito da inclusão sustentamos as reflexões com base nos estudos de Mantoan (2008), Freitas (2008), Fonseca (2003), Freire (2005, 2009), Martins (2010), Rodrigues (2008), Dutra (2008) e Bayer (2006). Ao falar sobre o conceito de atividade, os estudos de Vygotski (1994, 1995, 2009), Leontiev (1984, 1978, 1998) Davidov e Markova (1987), Rosseto (2013) embasam a argumentação. No que tange à formação de professores, parto de estudos desenvolvidos por Bolzan (2002, 2007, 2009, 2010), Ferry (2004), Michels (2009), Nóvoa (1992, 1997) e Imbernón (2005, 2006, 2010,). Para discutir acerca da reflexão e da ação, destaco Zeichner (1993), Marcello Garcia (1999) e Shön (1997).

Início problematizando a realidade da Escola Inclusiva, enfatizando as bases legais para a inclusão e toda a caminhada da educação especial em prol de práticas voltadas para inclusão. Ganha destaque, neste capítulo, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva e a inclusão dos estudantes nas escolas regulares. Este capítulo também aborda o paradigma da Inclusão, problematizando a inclusão como uma necessidade social que traz benefícios para todos que compartilham destas vivências, além de ser um direito constitucional. Nesta perspectiva, tornar a escola mais solidária e humana é um dos grandes ganhos na promoção de uma escola inclusiva.

Logo após é conceituada a atividade e atividade docente de estudo. Estes conceitos permitem compreender a relação entre a atividade dos professores e a formação continuada no processo de aprendizagem da docência. O termo atividade a partir dos estudos vygotkianos implica compreender a capacidade humana de reproduzir e criar coisas novas a partir de nossas experiências. Partindo deste conceito Leontiev (1984, 1978, 1998) amplia os estudos sobre este tema destacando que cada atividade é mobilizada por uma necessidade. Por fim, é abordado o conceito de atividade docente de estudo, visto que formação continuada é uma necessidade dos professores.

Na sequência é abordada a aprendizagem docente e a construção do conhecimento compartilhado. Neste capítulo as discussões tratam da relevância da formação dos professores ao longo de sua trajetória profissional. Conceitos

referentes ao processo de aprender constantemente e o conhecimento compartilhado ganham destaque ao entender os docentes como inacabados, em constante reflexão e (re)configuração das práticas pedagógicas.

Em seguida a ênfase se dá na formação docente no contexto da escola inclusiva, situando estudos teóricos que nos permitem refletir sobre as necessidades formativas dos professores para atuar na inclusão, entendendo que muitas escolas reconhecem a importância de construir uma escola inclusiva. No entanto, há muitas fragilidades que necessitam maior investimento dos órgãos gestores. Nesse sentido, é possível inferir que a formação dos professores é fator principal para a inclusão.

Também considero relevante tratar sobre a reflexão e a ação, ao compreender que enquanto os professores realizam seu trabalho, a reflexão possibilita que eles possam pensar sobre suas práticas e modificá-las na perspectiva de contribuir para as aprendizagens de seus educandos.

Como último ponto da discussão teórica, apresento referências que indicam a escola como lugar de formação, considerando que a formação continuada também pode acontecer na escola a partir de situações reais que colocam o grupo a buscar estratégias para lidar com as situações cotidianas da sala de aula. Além disso, neste contexto, busco contribuir para a consolidação de um grupo colaborativo que trabalha junto e aprende constantemente.

O terceiro capítulo apresenta o desenho da investigação e a metodologia que se fundamenta em uma abordagem qualitativa narrativa sociocultural tendo como autores principais, Freitas (1998, 2002), Bolzan (2001, 2002, 2006, 2007), Bogdan e Biklen (1994), Connelly e Clandinin (1995) e Reis (2008).

No quarto capítulo, dediquei-me à organização da categoria de análise – APRENDIZAGEM DOCENTE e no entrelaçamento entre as narrativas das professoras colaboradoras e os diários das reuniões na perspectiva de ilustrar as dimensões categoriais que compõem a mesma e as problematizações dos achados da pesquisa.

Por fim, o último capítulo trata das considerações finais desta investigação, retomando a categoria de análise, as reflexões e as (in) conclusões desencadeadas pelo estudo.

1.2 Inserção Temática: pesquisas sobre a aprendizagem docente e escola inclusiva

Compreender a aprendizagem docente de professores que trabalham com a inclusão é uma temática que desperta interesse no âmbito escolar e acadêmico. Com o intuito de vislumbrar o que já tem sido proposto no âmbito da formação de professores e no contexto da inclusão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o que se tem produzido neste campo do saber.

Esta busca aconteceu em três espaços diferentes, nas produções dos cursos de Pós-graduação disponíveis nas bibliotecas da UFSM, na Revista de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM; e, também, foi realizada uma pesquisa mais abrangente nos Anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

A partir do assunto *inclusão* diversos estudos realizados nos programas de Pós-graduação/UFSM foram encontrados no site das Bibliotecas da UFSM. Destacamos que serão problematizados somente os estudos desenvolvidos nos últimos cinco anos, compreendendo que nos últimos anos a inclusão ganhou maior espaço dentro das escolas regulares.

Dentre as pesquisas elencadas, destacamos a dissertação de mestrado desenvolvida por Ribeiro (2010), intitulada *A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar*. O autor assinala a necessidade das escolas construírem de espaços formativos voltados para a inclusão. Nunes (2007) desenvolveu o artigo monográfico: *Formação continuada de professores para a inclusão: cursos de capacitação e a prática docente*. Este estudo aborda as concepções de professores frente à inclusão, destacando que muitos professores não se permitem a mudança, o que interfere na concretização de uma escola inclusiva.

Além destas pesquisas encontramos uma série de estudos vinculados aos cursos de especialização em Educação Especial e Gestão Educacional que em geral enfatizam as políticas públicas para a formação de professores no contexto inclusivo e também as dificuldades enfrentadas pelos professores em escolas regulares.

As pesquisas realizadas na Revista de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM evidenciaram dois artigos voltados para a área da formação de professores. Giroto e Castro (2011) trazem contribuições na pesquisa intitulada *A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil*. Esta investigação trata sobre dificuldades na aprendizagem e diagnóstico equivocado na educação infantil. As conclusões enfatizam a necessidade de aprofundamento teórico sobre as questões da inclusão e as fragilidades formativas dos professores que atuam com estudantes público alvo da educação especial.

Outro artigo produzido por Michels (2011) intitulado *O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial*, discute a formação para o atendimento educacional especializado, problematizando os cursos desenvolvidos na área e pontuando as limitações desta formação.

A fim de identificar estudos no âmbito nacional que contribuam para esta pesquisa realizamos uma busca nos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos nas reuniões anuais da ANPED pelo grupo de trabalho 15 (GT15) – Educação Especial.

Artigos apresentados neste GT trazem estudos significativos referentes às reflexões sobre a inclusão nos últimos anos. Dos trabalhos que contribuem para reiterar a relevância desta investigação e que apresentam uma aproximação com os objetivos desta pesquisa, sublinhamos o estudo de Cruz (2007) denominado: *Formação continuada em ambientes escolares inclusivos: foco nos professores de educação física*. Desenvolvido a partir da constituição de um Grupo de Estudo/Trabalho com professores de educação física que tinha estudantes incluídos em suas turmas e também professores da área que se interessavam pela temática em questão, este estudo, tem como metodologia os pressupostos teóricos do grupo focal.

De acordo com Cruz (2007) “as aulas foram registradas por intermédio de filmagens e anotações em diários de campo, caracterizando deste modo a cinematografia do Grupo” (p. 7). A pesquisa durou dois anos e apontou para reflexões significativas na formação de professores, pois colocou os professores a pensarem sobre suas concepções de prática docente e também a refletirem sobre as mudanças necessárias para a prática pedagógica almejada. O autor ainda fala, em suas considerações finais, sobre o compartilhamento e os processos reflexivos.

Os estudos desenvolvidos por Baptista, Christofari e Andrade (2007) através do artigo *Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre* destacam avanços referentes às práticas inclusivas e evidenciam nas falas das professoras colaboradoras, dentre tantos outros pontos, a necessidade da formação continuada como forma de entendimento sobre a inclusão. O foco central desta discussão foi a valorização da prática docente.

Sinalizamos a publicação de Beck (2008), *O ensino da língua espanhola na educação especial: Aprendizagem e formação docente*. Em seu artigo Beck propõem reflexões no âmbito do ensino da língua espanhola para alunos incluídos e discute a formação inicial dos futuros professores que irão atuar neste novo paradigma educacional.

Outro estudo que trouxe contribuições para as reflexões aqui propostas é a pesquisa intitulada *Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon* desenvolvida por Magalhães e Cardoso (2008). Esta consiste em um estudo construído de forma semelhante à pesquisa aqui proposta, no entanto o foco volta-se para os processos de ensino e aprendizagem e não no processo formativo para o professor que trabalha neste contexto.

Com base nos estudos e investigações problematizados nesta inserção temática é possível inferir que um conjunto de pesquisas voltadas à formação de professores e à inclusão direciona seus olhares para os projetos que existem no âmbito da formação de professores e das limitações formativas encontradas nos espaços escolares.

Nessa perspectiva, esta busca mostra que, além desta investigação se constituir um estudo relevante, estará também contribuindo para responder às demandas encontradas nas pesquisas citadas anteriormente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão em educação

Falar em inclusão remete-nos a pensar em muitas possibilidades, porém, para nós professores, quando verbalizamos o termo *inclusão* a primeira coisa que nos vem à mente são crianças com deficiências³ inseridas na escola regular. Mas afinal, o que significa a palavra inclusão? De acordo com o dicionário da língua portuguesa Houaiss (2009), inclusão é o ato de incluir e, este significa “fazer que seja parte de” (p. 414).

Nesse sentido, podemos inferir que ao falar de inclusão escolar, almejamos que todos os estudantes possam ser inseridos e fazer parte desta escola. E, de fato, é isso que se deseja: construir uma escola que seja capaz de atender a diversidade dos educandos, para que todos possam se sentir parte do espaço educacional.

Assim, entendemos que a educação especial está à frente do movimento inclusivo, porém os princípios da escola inclusiva se estendem aos diversos grupos que constituem a escola, como negros, homossexuais e qualquer pessoa que por algum motivo não se sinta parte daquele lugar. No entanto, nesta pesquisa, o enfoque se instaura no público alvo da inclusão.

Em muitas escolas e em muitos *discursos de professores*⁴ ouve-se dizer que a inclusão foi algo imposto pelas políticas públicas, algo repentino que não possibilitou aos professores a formação necessária, por este motivo é coerente falar um pouco sobre as ações que vêm acontecendo no mundo e no Brasil em busca da inclusão.

A caminhada da educação especial na busca de práticas inclusivas não é recente, já na primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de 1961, o texto apresentava o direito de crianças excepcionais ao sistema geral de ensino, leis subsequentes também apresentavam essa afirmação, porém sempre utilizando o

³ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera-se público-alvo da educação especial: as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

⁴ Constatação da pesquisadora nas escolas em que trabalha e também nos discursos de seus alunos do curso de atendimento educacional especializado AEE/UFSM/UAB.

termo *preferencialmente* e essa pequena palavra permitiu aos gestores e educadores compreender que alunos com necessidades especiais não tinham condições de cursar a escola regular e que deveriam frequentar escolas especiais.

Com a Constituição Federal de 1988, há um destaque para o artigo 3º inciso IV, que consta: “promover o bem de todos sem preconceito de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Ainda os artigos 205 e 206 definem que a educação é um direito de todos e estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Porém, no artigo 208, ao tratar de alunos público alvo da educação especial e do atendimento educacional especializado, novamente a palavra *preferencialmente* aparece, assim, pouco se avança em termos de inclusão na escola regular.

Documentos no âmbito mundial, como a Conferência de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) exerceram grande influência na elaboração de políticas públicas para a educação especial no Brasil, sendo que ainda em 1994, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que tratava da *integração* de alunos especiais nas escolas regulares, sempre que estes alunos tivessem condições de acompanhar. Por constatação do próprio Ministério da Educação, podemos afirmar que essa iniciativa não possibilitou aos estudantes condições de aprendizagem, pois cabia aos educandos que eram integrados se adaptarem aos conteúdos e à escola.

Na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação de 1996, a educação especial ganha maior espaço e o artigo 59 define que as escolas devem oferecer currículos adaptados, recursos e métodos para atender às necessidades dos alunos, a mesma Lei ainda assegura a terminalidade específica e a aceleração.

A partir da LDB 9394/96 diversas leis e resoluções foram elaboradas nos diferentes âmbitos da educação especial, destacando a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2, determinam que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

A partir do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, ficam estabelecidos os objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Garantindo,

ainda, atenção à formação docente, à acessibilidade e o direito ao atendimento educacional especializado.

Em 2003, foi criado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade, que definiu como objetivo:

Promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva, atendendo com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (MEC/ SEESP 2003).

No ano de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, neste plano há grande ênfase na valorização das individualidades dos estudantes e da garantia de aprendizagem para todos os educandos. Este plano busca garantir a igualdade de oportunidade a todos, promovendo uma sociedade mais justa, solidária e que respeita a diversidade, fortalecendo os pressupostos de uma escola inclusiva.

Após este longo percurso na direção da promoção de uma escola inclusiva surge a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva criada no ano de 2007. Essa política ganha destaque, pois definiu com clareza a relevância da inclusão na escola regular e criou condições para que essas ações se concretizassem, garantindo o atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais a todas as escolas com estudantes incluídos declarados no censo e investimento em formação docente específica para atender este público. Diante desta política, a inclusão se tornou obrigatória na escola regular, proporcionando a todos os alunos matrícula e uma série de ações voltadas para a efetivação da aprendizagem e sucesso no ambiente escolar.

Com o respaldo desta política e o direito de frequentar uma escola regular, muitos novos alunos foram inseridos nas escolas regulares e, os que já frequentavam a escola regular passaram a ser vistos de maneira diferente. Planos especiais de aprendizagem foram elaborados e o atendimento especializado oferecido, profissionais especializados em educação especial aos poucos vêm ganhando espaço nas salas de recursos multifuncionais. Porém, frente a esta realidade escolar, os professores de classe regular sentem-se frágeis diante desta demanda, cobrando dos sistemas de ensino espaços formativos para as discussões sobre inclusão.

A fim de atender a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o Decreto nº 6.571/2008 tratou sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e outras providências. Um dos pontos centrais deste decreto consistiu em reafirmar a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum. Desse modo, os educandos público alvo da inclusão têm garantido o direito ao atendimento educacional especializado e o ensino comum concomitantemente. Nesse decreto, o AEE é definido como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 1º).

De forma a complementar e esclarecer aspectos referentes ao atendimento educacional especializado, preconizados pelo Decreto nº 6.571/2008, o Parecer CNE-CEB nº 13/2009 dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e determina que o AEE seja realizado:

[...] prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, art. 5º).

O Parecer CNE-CEB nº 13/2009 trouxe outro ponto importante, visto que a partir de 2010, os alunos público alvo da educação especial passaram a ser contabilizados duplamente no âmbito do FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado.

Perante a política Nacional de educação especial na perspectiva Inclusiva e posterior decreto e parecer, avanços significativos aconteceram no âmbito da inclusão visto que o atendimento educacional especializado deixou de existir de forma substitutiva ao ensino regular e passa a integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e articulando-se com as demais políticas públicas (BRASIL, 2009, art. 1º, § 2º). No entanto, alguns pontos desta política geraram críticas e questionamento, em especial no que se refere à escola

especial, que não foi contemplada neste decreto e também à obrigatoriedade do laudo médico para a matrícula no AEE.

Posto isso, em 2011 foi criado o decreto 7.611/2011 que revoga o Decreto 6.571/ 2008. Este documento trouxe uma orientação mais generalista e ampla sobre inclusão e sobre educação especial, na qual as classes e escolas especiais são consideradas, assim como as salas de recursos multifuncionais, no sentido de acatar a existência destas modalidades de atendimento.

Em 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, esta iniciativa governamental busca oferecer aos professores alfabetizadores a formação continuada com vistas a qualificação das práticas docentes na perspectiva de garantir a todos estudantes a alfabetização até os oito anos de idade. Dentro das reflexões propostas nesta formação há grande ênfase no direito de aprendizagem das crianças incluídas, há um caderno de estudo dedicado à inclusão. Ao longo dos textos dos cadernos de estudos, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a diversidade de educandos são ressaltados como fundamentais para a que as crianças se alfabetizem na idade certa.

Esta ação no âmbito da formação continuada é entendida como um grande avanço nas problematizações sobre as práticas inclusivas, pois oferece aos professores das turmas regulares reflexões e sugestões para o trabalho com estudantes incluídos. A formação acontece em todo o território nacional, e há grande adesão dos estados e municípios, por este motivo acredita-se que com esta proposta formativa as práticas inclusivas sejam problematizadas com maior ênfase nas escolas regulares, trazendo benefícios para a promoção de uma escola inclusiva.

2.1.2 Paradigma da Inclusão: mas afinal por que incluir?

Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2008).

Considerando a inclusão como atual paradigma educacional, deparamo-nos com constantes discussões no que tange ao atendimento, à participação e à escolarização de alunos público alvo da educação especial em escolas regulares. É coerente afirmar que a escola sempre recebeu uma grande diversidade de alunos, porém pouco se falava em respeitar essas diferenças. Com a intensificação das políticas públicas de educação especial, a escola se deparou com um novo paradigma educacional: a inclusão. Nesta perspectiva, de acordo com o MEC/SEESP:

A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança na concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação (NOTA TÉCNICA, SEESP/GAB/Nº 11/ 2010).

De forma a complementar os princípios da inclusão em educação e também para responder ao questionamento apresentado no título deste capítulo é imprescindível retomar o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, *direito de todos*⁵ e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (C. F. 1998).

A partir do conteúdo deste artigo é possível afirmar que a educação é um direito de todos e ninguém por motivo algum pode negá-lo. Porém, por mais que este texto ofereça o argumento necessário para a inclusão, nos propomos a pensar essa prática sob um viés mais humano e solidário.

Os escritos de Freire (2005; 2009) constituem referenciais para pensar a educação na perspectiva da inclusão. Em suas obras, o autor traz com muita ênfase a função da escola no contexto da vida, explicitando que as dimensões do ato educativo estão para além de ensinar conteúdos.

Para pensar uma escola que acolhe a todas as pessoas é imprescindível reconhecer as diferenças que existem nos mais variados contextos educativos (FREIRE, 2009). O autor aborda com muita clareza a importância de nós, professores, nos constituirmos seres éticos e humanos, capazes de identificar e modificar práticas ultrapassadas que não respeitam os educandos em sua totalidade. Em suas palavras: “É por isso que transformar a experiência educativa

⁵ Grifo da autora.

em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2009, p. 33).

Freire (1985) volta seus estudos para uma educação para a cidadania. Nessa direção destaca em seus escritos a importância da escola preparar para a vida, atender os anseios de seus educandos e oferecer ferramentas para que se libertem da opressão. Para este autor, a educação para a cidadania e a prática da democracia precisa assumir seu espaço nas ações em sala de aula.

Inseridos em uma cultura competitiva e capitalista, a mídia nos mostra, diariamente, casos de agressões a moradores de rua, homossexuais, mulheres entre tantos cidadãos. Nas escolas, intensas discussões sobre *bullying*, agressividade e comportamento mobilizam profissionais da educação a repensar suas práticas. É fato que estas pessoas praticam os mais diversos tipos de agressões, pois vivem em uma cultura que lhes permite de alguma forma ter estas atitudes. E, neste sentido, a inclusão permite-nos cultivar valores como o respeito à diferença e a solidariedade, como afirma Fonseca (2003).

O processo de inclusão arrasta consigo substanciais conveniências, a saber: mudança de atitudes e de sistemas de valor; respeito pelos direitos humanos; consideração pela diferença; redução de escolas especiais, aproveitamento sinérgico dos recursos humanos e materiais; novos modelos de formação inicial e permanente dos professores; atenção aos pontos de vista das famílias, eliminação de barreiras; facilitação da socialização e cidadania [...] (p. 42-43).

Sob esse olhar, a inclusão ultrapassa a dimensão da escolarização e se estende às aprendizagens para a vida tornando os estudantes mais sensíveis a novas formas de ver o ser humano e conviver em sociedade.

Freire (2005; 2009) nos conduz a pensar sobre as diversidades que encontramos no dia a dia da escola e na responsabilidade que os educadores carregam para além de conteúdos pré-estabelecidos, enfatizando a capacidade que as pessoas tem de aprender uns com os outros, a partir de necessidade específicas. Convida-nos a olhar para a educação de uma forma, como o próprio autor diz *idealista*, que acredita em uma sociedade mais humilde e amorosa. O autor ainda complementa dizendo que não é possível ensinar estes valores sem que se possa vivenciá-los, convivendo com estas diferenças.

A relevância da inclusão também pode ser evidenciada na declaração do ex-ministro da educação, Fernando Haddad (2008, p. 5), sobre a importância das

políticas públicas da educação inclusiva, ao apontar que “[...] o benefício da inclusão não é apenas para as crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, porque o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado”.

A fim de complementar o entendimento do que realmente significa tornar a escola inclusiva, ressaltam-se as palavras de Rodrigues (2008):

A igualdade de oportunidades constrói-se com o desenvolvimento de uma perspectiva de Educação Inclusiva. Entendemos por educação inclusiva uma reforma educacional em que alunos com diferentes capacidades, condições e valores aprendem juntos para, valorizando as suas diferenças, aprenderem melhor. A educação Inclusiva reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças (p. 32).

Partindo deste entendimento, acreditamos que é a partir deste pressuposto que a escola deve se organizar. Estabelecendo como base fundamental o repensar sobre as concepções acerca das necessidades educacionais mobilizando, assim, a sociedade e a escola a redimensionar suas práticas e reconstruir pontos de vista em relação ao diferente. Possibilitar aos alunos, além de exemplos, a constante reflexão sobre os valores de solidariedade e responsabilidade propicia a superação do individualismo e o trabalho cooperativo na escola e sociedade (FREIRE, 2009).

De acordo com Dutra (2008), a escola inclusiva, com base nesta proposta, possibilita a aceitação e o respeito à diferença, acreditando na aprendizagem de todos os alunos, independente de dificuldades ao longo do processo de escolarização.

Assim, é função da escola assumir o compromisso com a educação de todos os estudantes construindo seu trabalho pedagógico direcionado às práticas inclusivas, na busca pela qualidade no ensino, pautada na heterogeneidade, valorização e o respeito à diferença. Nesse contexto, a ênfase na diversidade encontrada nas turmas é de extrema relevância ao passo que permite aos educandos a reflexão acerca da diferença e do respeito aos colegas.

Portanto, concebemos os movimentos inclusivos como novas formas de ver a educação. Nas palavras de Rodrigues (2008), o processo de inclusão precisa ser entendido como:

Uma reforma educativa. É uma reforma que pretende inovar práticas e modificar valores inerentes à escola pública tradicional. Esta modificação vai no sentido de desenvolver valores educacionais e metodologias de ensino

que permitam a alunos com diferentes capacidades aprender em conjunto, isto é, sem serem separados por sexo, nível socioeconômico, deficiência, etnia etc. (p. 34).

Cabe ainda ressaltar as palavras de BAYER (2006), que ao falar sobre a inclusão afirma: “o ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades [...]. A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação (p. 29)” Assim, acreditamos que é compromisso da escola receber todos os alunos e construir propostas pedagógicas capazes de proporcionar aprendizagens significativas que incluam e valorizem cada um na sua especificidade.

Logo, para que a escola se torne um espaço acolhedor e inclusivo é imprescindível o trabalho colaborativo e articulado entre todos os seus segmentos: professores, pais, estudantes e comunidade na perspectiva de possibilitar a estruturação de um sistema que considera as necessidades educacionais de todos (MANTOAN, 2008). Além da compreensão de que a inclusão não pode ser entendida como uma obrigação legislativa, visto que é parte constitutiva desta nova configuração de educação.

2.2 Atividade e atividade docente de estudo no contexto da formação de professores

Ao adentrar nos estudos sobre a formação docente é importante destacar as bases da teoria sócio-histórica, que partem dos estudos vygotkianos. Entendemos que estes estudos podem trazer contribuições para as reflexões no âmbito da formação continuada ao passo que somos seres sociais, carregados de sentidos e significados.

A concepção sócio-histórica parte do pressuposto de que não podemos entender um indivíduo sem conhecer seu passado, suas vivências e o contexto histórico em que viveu e vive. É importante destacar que todos somos constituídos por uma cultura e uma história que fornecem elementos para analisarmos e compreendermos o mundo em que vivemos.

Nesse sentido, ao falar sobre a *formação docente* é imprescindível destacar que cada professor carrega consigo crenças e experiências que são consolidadas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Assim, compreender a relevância da formação continuada na docência implica o profissional reconhecer a necessidade desta para a sua vida e, desse modo, organizar sua atividade para atender os objetivos estabelecidos.

Quando falamos em *formação docente* tratamos da ideia de *atividade*. Este conceito tem seu início nos estudos vygotskianos, assim para entender este conceito é fundamental compreender sua gênese nesse âmbito.

Para contextualizar o conceito de *atividade* trazemos, brevemente, os estudos de Vygotski⁶, que tem sua teoria fundamentada no materialismo histórico e dialético, o que pode ser corroborado nos escritos que seguem:

Nos estudos vigentes da psicologia, marcada pelas concepções idealistas ou pelas correntes materialista e científico naturais, temos os sujeitos caracterizados por sua passividade frente às influências externas. Por sua vez, os estudos da psicologia, influenciados pelo marxismo, vêm contrapor as ideias até então vigentes, à medida que buscam uma relação do sujeito com o contexto sócio-histórico. A categoria *atividade* emerge no interior da psicologia desse tempo e lugar como um importante esforço para se elaborar uma psicologia sócio-histórica, pautada na filosofia marxista vinculada aos indivíduos concreto-reais. (VYGOTSKI, 1994, p. 2).

Nessa perspectiva, o fenômeno observado e analisado é estudado em sua origem, em seu processo e em seu resultado, isto é o que caracteriza ser compreendido em seu contexto histórico. Segundo Vygotski (1994):

Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estrutura e características básicas) e quantitativas. Vygotski aplicou essa linha de raciocínio para explicar a transformação dos Processos psicológicos elementares em processos complexos. A cisma entre os estudos científicos naturais dos processos elementares e a reflexão especulativa sobre as formas culturais do comportamento poderia ser superado desde que se acompanhassem as mudanças qualitativas do comportamento que ocorrem ao longo de desenvolvimento. (p. 10).

Cabe destacar que o contexto histórico⁷ em que Vygotski viveu foi fundamental para instigar estudos sobre novas formas de compreender o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a riqueza dos estudos vygotskianos

⁶ Considerando as variadas formas de registro do nome do autor utilizaremos a grafia Vygotski) de acordo com o apresentado nas Obras Escogidas, obras traduzidas diretamente do original em russo.

⁷ Contexto histórico refere-se ao conjunto de circunstâncias que influenciam diretamente algum fato ou situação.

pauta-se na possibilidade de compreender o ser humano como um ser social, imerso em uma cultura e em constante modificação e aprendizagem. Surge, então, o conceito de *mediação*. Isto significa dizer que surge, na relação sujeito e objeto, um novo elemento que faz a intermediação entre os dois, fazendo com que toda operação passe a ser constituída por um ato mediado. Assim, de acordo com Vygotski (2009).

Em relación com ello, el análisis promueve um nuevo punto de vista sobre las relaciones existentes entre el acto del comportamiento y los fenómenos externos. Podemos diferenciar claramente dos series de estímulos: de los cuales unos son estímulos-objetos y otros estímulos-medios; cada uno de ellos orienta y dirige a su modo – de acuerdo con sus correlaciones – la conducta.⁸ (p. 122).

Dessa forma, o entendimento de que os seres humanos não podem ser compreendidos a partir da teoria estímulos e respostas, inserindo um novo elemento nesta lógica: estímulo – mediação- resposta. Nessa perspectiva, o conceito de mediação é entendido como um elemento intermediário e está relacionado a fatores externos ao indivíduo. Assim, na medida em que a sociedade se transforma e as relações sociais acontecem também nos transformamos. E, com isso, novas formas de compreensão são elaboradas, novas relações são estabelecidas e novos significados são atribuídos.

Vygotski (1994) trouxe em seus estudos o conceito de *atividade* para entender como o sujeito desenvolve suas funções psicológicas superiores. Enfatiza as relações entre o mundo e o ser humano, destacando a capacidade de planejar ações futuras como diferencial entre o homem e os demais animais. Para o autor, as funções psicológicas superiores são características especificamente humanas, que são fruto da atividade cerebral humana. Faz parte dessas funções a percepção, a atenção, a memória e o pensamento, e elas podem ser diferenciadas de processos elementares (também denominado por funções psicológicas elementares) como reflexos e reações automáticas comuns em todos os animais. Com base nesta compreensão, Vygotski percebeu que as funções psicológicas superiores eram realizadas conscientemente pelos sujeitos a partir de suas necessidades, gerando atividades intencionais. Isso denota a capacidade de planejamento do sujeito para

⁸ Tradução nossa: Em relação a este, a análise promove um novo ponto de vista sobre as relações existentes entre o ato de comportamento e fenômenos externos. Podemos distinguir claramente dois conjuntos de estímulos: alguns dos quais são de estímulo-objetos e outros estímulos-meios, cada um dos quais orienta e dirige o seu próprio caminho - de acordo com suas correlações - comportamento.

poder alcançar suas metas. Portanto, os sujeitos realizam as atividades para alcançar seus objetivos, suas metas traçadas. Essas, por sua vez, são pensadas a partir de uma necessidade e um motivo do sujeito, as quais geram ações e operações, capazes de fazer com que esse sujeito resolva essa sua necessidade, ou seja, atinja suas metas.

Nessa perspectiva, Vygotski (2009) também discutiu sobre o conceito de *atividade*, ao tratar sobre a criação e imaginação, apresentando dois tipos de *atividades*: a atividade criadora e a atividade reprodutora. Estes dois conceitos, como os próprios nomes dizem, consistem na criação de algo novo e na reprodução/repetição de *atividades* já existentes, criadas anteriormente.

É importante destacar que para o autor a atividade criadora também é compreendida como combinatória, visto que combina diferentes elementos já existentes para assim produzir algo novo. Vygotski (2009) enfatiza que todas as criações surgem a partir das experiências vividas pelo sujeito e das necessidades enfrentadas em seu contexto social e histórico. Para ele, há criações em todas as partes onde o ser humano “imagina, combina, modifica e cria algo novo” (p. 15). Seus estudos afirmam que “é essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação (p. 17).

Os estudos de Bolzan (2002) enfatizam a importância da atividade criadora em um contexto de construção de conhecimento e desenvolvimento mental:

A atividade criadora não é apenas a reelaboração de ideias a partir de experiências vividas, mas é uma recombinação entre o que o indivíduo tem como conhecimento antigo e novo, o que lhe permite construir novas realidades de acordo com suas necessidades e interesses. A atividade criadora encontra-se em relação direta com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pela experiência, pois esta experiência é o material com que eles constroem suas ideias, produzindo seu conhecimento (BOLZAN, 2002, p. 61).

Leontiev (1998), um de seus seguidores, mais tarde aprofundou o conceito de atividade na sua gênese. Buscou elementos para compreender como os indivíduos organizavam suas atividades.

Leontiev (1984) contribuiu substancialmente ao destacar que a *atividade* acontece no momento em que o sujeito se mobiliza para alguma *necessidade* e *motivo*, os quais, por sua vez estão direcionados a um *fim*, a um *objetivo* a ser alcançado. Para o autor a necessidade interna sempre é desencadeada por uma

necessidade externa, enfatizando as relações sociais e a cultura. Para o autor a *atividade* individual ocorre a partir de condições coletivas, afirmando que não é possível pensar a *atividade* humana desconectada da vida em sociedade.

Como dissemos anteriormente, Leontiev enfatiza que toda *atividade* é dirigida por um objetivo. Nessa direção, ao se deparar com uma *necessidade*, o indivíduo cria um *motivo* para o qual sua atividade será orientada. As palavras de Leontiev (1978) ratificam este entendimento:

El objeto de la actividad es su verdadero motivo. Se sobrentiende que este puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento. Lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una o otra necesidad [...] el concepto de actividad está necesariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad 'no motivada' no es una actividad carente de motivo, sino una actividad con un motivo subjetiva y objetivamente oculto⁹ (LEONTIEV, 1978, p. 82).

Portanto, entendemos que quando o sujeito possui uma *necessidade* e um *motivo*, acontece um processo de organização de sua atividade a fim de atender seu objetivo. Ressaltamos que motivo e a necessidade estão relacionados, são interdependentes. A partir dos estudos de Rossetto, Baptaglin e Figuera, (2013), apontamos que a atividade é definida:

[...] como um processo essencialmente social, organizado por estruturas externas, direcionadas às ações e operações do sujeito mediante a objetividade/concretude da atividade, assim como por estruturas internas, constituídas por estratégias mentais que se desenvolvem neste processo. Estas estruturas conduzem o sujeito a processos criativos capazes de promover a assimilação e [re]significação de experiências, as quais viabilizam a produção de novas atividades a partir das vivências sociais, culturais e históricas (p. 13).

Ao avançar nos estudos sobre atividade, Davidov e Markova (1987) direcionaram seus estudos para o âmbito educacional, trazendo para as discussões o conceito de atividade de estudo. Para estes autores o conceito de atividade de estudo está relacionado ao conceito de assimilação ao afirmar que na medida em que o indivíduo necessita se adaptar a vida social, novas atividades são produzidas

⁹ Tradução nossa: O objeto *da atividade* é seu verdadeiro motivo. Subentende-se que este pode ser tanto material como ideal, tanto dado em percepção como existente somente na imaginação, no pensamento. O fundamental é que por trás do motivo está sempre a necessidade, que o motivo responde sempre a uma ou outra necessidade [...] O conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo; a atividade 'não motivada' não é uma atividade sem motivo, mas uma atividade com um motivo subjetivo e objetivamente oculto.

para dominar, orientar e transformar o mundo em que vive, e estas atividades são assimiladas e incorporadas à atividade de estudo do indivíduo.

Davidov e Markova (1987) direcionaram seus estudos sobre atividade para o contexto educativo. Afirmam que o que diferencia a atividade de estudo de outras atividades é a sua finalidade, ou seja, a atividade de estudo busca a transformação do próprio sujeito atuante e não a transformação de coisas.

Envolve a assimilação ativa, por parte do aluno, do acervo de conhecimentos socialmente produzidos, voltados para o domínio e a área de atuação para a qual ele está se formando. Envolve a atividade conjunta do aluno com o professor e os demais colegas. A atividade de estudo volta-se para a apropriação de procedimentos gerais de ação (estratégias mentais) que permitem a assimilação da produção em pauta. (ISAIA, 2006, p. 431).

Partindo deste entendimento cabe destacar que Davidov e Markova (1987) compreendem a atividade de estudo como uma condição indispensável para o desenvolvimento intelectual. Estes autores também pontuam a estrutura da atividade de estudo que é composta por três elementos: a compreensão dos estudantes sobre as tarefas a serem realizadas, as ações necessárias para efetuar a atividade de estudo e a realização de controle e evolução do próprio estudante. Ao tratar sobre a atividade de estudo Rosseto (2013) destaca:

A realização da atividade de estudo, desenvolvida segundo a perspectiva proposta por Davidov e Markova (1987), implica na produção de algo que tenha sentido para o sujeito que a realiza, mobilizada por uma necessidade; por essa razão é essencial que o estudante compreenda o(s) objetivo(s) da tarefa que efetuará. Todas essas características, inicialmente, se formam na ação conjunta com o professor ou com seus companheiros. (ROSSETO, 2013, p. 81).

Nesta direção, os estudos realizados por Davidov e Markova (1987) enfatizam uma atividade que é voltada especificamente para o campo educacional.

Por fim, trazemos a atividade de estudo no âmbito da docência a qual denominamos atividade docente de estudo e que é entendida a partir dos estudos de Isaia (2006):

Mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para as ações e operações inerentes à atividade educativa, quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação. Os procedimentos e as estratégias estão vinculados ao domínio específico de formação de cada professor e ao campo para o qual forma. (ISAIA, 2006, p. 377).

De acordo com os estudos realizados pelo GPFOPE atividade docente de estudo se dá a partir dos processos formativos que os docentes passam ao longo de sua trajetória profissional. Estes estudos enfatizam que esta atividade envolve “princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão”. E, para garantir estes princípios a atividade docente de estudo deve estar pautada no compartilhamento de conhecimento e experiências na perspectiva de aprender.

A atividade docente de estudo também é entendida como a busca pela qualificação e uma forma de atender às necessidades exigidas pela docência.

2.3 Aprendizagem da Docência e a construção do conhecimento compartilhado: a formação docente em destaque

Frente ao novo cenário educacional e aos desafios enfrentados diariamente pelos professores na busca de propiciar práticas que realmente contemplem a aprendizagem dos estudantes, percebemos que a formação continuada assume papel fundamental na vida do professor e da escola. Por este motivo, não se pode falar em educação escolar sem falar e refletir sobre a formação de seus educadores.

Inicialmente é importante destacar o sentido literal do termo formação, que é definido como: “Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2 Modo por que uma coisa se forma” (Houaiss, 2009). Nesse sentido, a palavra formação é utilizada em diferentes esferas cotidianas.

Marcello Garcia (1999) aborda em seus estudos o conceito de formação antes de tratar especificamente a formação de professores. Para o autor, “o conceito de formação geralmente está associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo” (p. 19). Ainda, define que a formação pode ter diferentes entendimentos ao passo que pode ter uma função social a partir da transmissão de saberes e fazeres em benefício de um sistema ou cultura. Também pode ser um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, intimamente ligado ao processo de aprender e por fim Marcello Garcia (1999) fala na formação como instituição, que é externa ao sujeito e oferece a formação de acordo com a necessidade.

Ferry (2004)¹⁰ também define o conceito de formação afirmando que “formarse es adquirir una certa forma. Uma forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma¹¹” (p. 53).

Mesmo compreendendo que a formação pode ser entendida sob diferentes perspectivas, geralmente quando falamos em formação, esta está relacionada ao desenvolvimento pessoal dos indivíduos. Marcello Garcia (1999) chama a atenção ao falar do componente pessoal da formação afirmando que “o componente pessoal da formação não deve levar a pensar que esta se realiza unicamente de forma autônoma” (p. 19).

Ao tratar sobre a formação de professores podemos inferir que a formação se faz necessária quando os docentes reconhecem a necessidade formativa. Seja esta atrelada a fatores externos, como exigências do ambiente de trabalho, como a fatores internos, relacionados ao seu próprio processo de aprender.

Os estudos de Ferry (2004) demonstram que o conceito de formação ainda está muito vinculado à capacitação profissional, no entanto se faz necessária uma formação que reconheça as necessidades de cada indivíduo e que ofereça autonomia formativa aos profissionais da educação. O mesmo autor destaca que a formação tem a função de encontrar maneiras de atender as demandas impostas pelo trabalho e pela profissão,

A formação também está relacionada ao desenvolvimento pessoal:

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades [...] ¹² (FERRY, 2004, p. 96).

Nessa direção, a formação implica aprender, e, este aprender está relacionado ao entendimento de que os professores são profissionais inacabados, que necessitam estar em constante processo de aprender.

¹⁰ Os estudos de Ferry(2004) contribuem significativamente para as reflexões no âmbito da formação docente, no entanto, ressalta-se que este autor não concebe a sala de aula como espaço formativo.

¹¹ Tradução nossa: Formar-se é adquirir uma certa forma. Uma forma para agir, para refletir e aperfeiçoar esta forma.

¹² Tradução nossa: A formação é uma dinâmica de desenvolvimento pessoal que consiste em aprender, fazer descobrimentos, encontrar gente, desenvolver suas capacidades de raciocínio e também a riqueza de imagens que cada um tem do mundo. É também descobrir suas próprias capacidades.

A compreensão do inacabamento e busca pela formação continuada na perspectiva de subsidiar as concepções sobre a inclusão remete-nos ao conceito de aprendizagem docente elaborado/utilizado por Bolzan (2002), que entende este conceito como a “constante reflexão na e sobre a ação docente” (p. 12). A autora, ainda destaca que a aprendizagem docente pauta-se no reconhecimento da docência como um movimento contínuo de formação. E, complementa afirmando que a partir do processo reflexivo sobre a prática pedagógica em sala de aula é possível a reconstrução de concepções e reestruturação das ações cotidianas como forma de contribuir significativamente para a construção do conhecimento de seus educandos (BOLZAN,2002).

Freire (2009) contribui ao olhar para o professor como alguém capaz de aprender e essa capacidade de aprender está para além da adaptação aos novos conteúdos, possibilita a transformação da realidade, a intervenção, a criação e a recriação. O professor necessita se reconhecer como inacabado, inconcluso:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. “Não sou esperançoso”, disse certa vez, por pura teimosia, mas por exigência ontológica (FREIRE, 2009, p. 58).

A consciência da incompletude e incapacidade junto ao desejo de fazer um trabalho melhor leva o professor a buscar o apoio dos colegas e dos cursos de formação continuada a fim de formar-se.

Trata-se do processo de se por *em condições de* (FERRY, 2004); pois,

[...] una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador, y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. [...] o sujeto se forma solo y por sus propios medios¹³ (FERRY, 2004, p. 54).

Assim, ao abordar o aprender a ser professor é imprescindível destacar os processos que o constituem, discutidos nos estudos de Bolzan (2002):

¹³ Tradução nossa: [...] uma formação não se recebe. Ninguém pode formar o outro. Não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um polo ativo, o formador e um polo passivo, que é o formado [...] o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios.

A formação de professores precisa favorecer a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais, provocando, em certa medida, o confronto de pontos de vista divergentes como caminho para reconstrução cognitiva através de uma rede de mediações e interações capazes de promover a aprendizagem da docência (p. 13).

A aprendizagem docente é compreendida como um processo de constante reflexão sobre a profissão e a tomada de consciência na e sobre a ação docente. Destacam-se os estudos de Bolzan (2002) ao afirmar que as interações entre os colegas possibilitam a aprendizagem dos professores, ao passo que, a partir das trocas e diálogos, são capazes de pensar sobre suas ações em sala de aula e reestruturar suas práticas pedagógicas cotidianas, possibilitando desconstruções, reconstruções e a consolidação de novas concepções sobre sua profissão.

Nesse sentido, a inclusão mobiliza a formação docente, proporcionando a constante reflexão sobre as transformações que estão acontecendo no âmbito da educação nacional e a partir das interações estabelecidas entre os professores, surge a necessidade de construir estratégias e elaborar soluções que atendam às demandas escolares.

No que tange à inclusão, a aprendizagem docente aparece como processo de formação atrelada às possibilidades de reflexão na e sobre a ação; assim, de acordo com Bolzan (2007), o processo de aprendizagem docente dar-se-á na medida em que o professor olha para suas práticas e consegue produzir novos sentidos e significados no processo de ensinar e aprender.

Ainda fundamentadas pelos estudos de Bolzan (2007) acreditamos que ao compreender quais concepções orientam as práticas dos professores e como estas se consolidam ao longo de sua formação, torna-se possível refletir e reconstruir as bases epistemológicas que colaboraram para a aprendizagem da docência.

De acordo com a autora:

O processo de aprendizagem docente caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores organizam, desorganizam, definem e redefinem a interação a cada passo e a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta; há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico (BOLZAN, 2007, p. 17).

Na perspectiva de Nóvoa (1992), a formação dos professores é primordial para a qualidade do ensino, isto é, não basta conhecer os conteúdos, é preciso compreendê-los e, principalmente, cultivar o compromisso com a profissão docente.

E ainda, é fundamental proporcionar ao professor a reflexão sobre o seu próprio desenvolvimento profissional e as necessidades encontradas diariamente na prática pedagógica.

Assim, pensar a formação continuada de professores pressupõe a reflexão e o repensar das práticas, compreendendo este processo como fundamental para o processo formativo. Destaca-se que a escola como nicho para a formação continuada, assume papel essencial à medida que coloca os professores diante dos desafios do seu ambiente de trabalho, convidando-os a discutir sobre suas ações. A partir de uma prática colaborativa, mobiliza-os a criar estratégias que respondam às necessidades definidas pela própria escola na busca pela qualidade na educação e avanços em sala de aula (IMBERNÓN, 2005, p. 80).

Nessa perspectiva, a partir das diferentes experiências e das práticas cotidianas, é possível estabelecer trocas significativas, que contribuem para o processo formativo e para a reconstrução de conceitos, tornando assim, a prática da docência produto da constante reflexão sobre a mesma.

Desse modo, quando o professor se coloca diante da realidade e passa a refletir sobre esta, na perspectiva de encontrar possibilidades de mudança, produz uma forma de aprendizagem muito importante para seu processo formativo.

De acordo com Bolzan (2007):

Esse processo de reflexão crítica, feito individualmente ou em grupo, pode tornar consciente os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional ao mesmo tempo em que favorecem a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas (p. 16-17).

Partindo desse pressuposto, a reconstrução de conceitos ocorre, não somente da ação individual, mas a partir do entendimento que o outro tem sobre determinada situação. Esse confronto de ideias proporciona o convívio com as próprias limitações e o desafio de construir, conjuntamente, estratégias para melhor atender aos aprendizes.

Nesse sentido, a formação continuada possibilita este confronto de ideias e reflexão sobre a ação docente e permite aos professores a possibilidade de serem criadores e pesquisadores em suas salas de aula. E esta oferece subsídios para que através da construção compartilhada sintam-se capazes de refletir e buscar estratégias que atendam suas necessidades em sala de aula, percebendo os

educandos como ativos nos processos de ensino e aprendizagem, como apontam os estudos de Bolzan (2002).

Para Bolzan, as trocas entre colegas, de forma colaborativa, possibilitam aos professores maior segurança ao considerar que a partir dos entendimentos dos colegas, os professores elaboram novas construções. Estas ações são definidas como construção do conhecimento pedagógico compartilhado:

A construção compartilhada do conhecimento pedagógico se realiza através de processos de participação e transformação; quando geramos interesses e motivação, as possibilidades de criação conceitual e de crítica reflexiva entre as pessoas, diante de determinados problemas, se multiplicam e se incrementam [...] É um processo de abandono de um empirismo ingênuo em direção ao conhecimento pedagógico, constituído através de um processo de análise crítica entre diversas e diferentes ideias e fatos da realidade, nos quais o compartilhar leva à transformação e ao avanço na construção coletiva (BOLZAN, 2002, p. 196).

Ampliamos, ainda, a discussão com os estudos de Nóvoa (1997) que aborda a importância de espaços formativos compartilhados, espaços estes que evitam o isolamento e individualismo. Uma formação que além de novos conhecimentos, leva aos professores diferentes pontos de vista e posicionamentos frente aos temas abordados. Para o autor, as práticas formativas coletivas permitem aos professores a autonomia na produção de saberes e valores pautados na coletividade, garantindo aos docentes envolvidos a emancipação e consolidação da profissão.

Imbernón (2009) e Bolzan (2009) estendem a discussão sobre a importância da construção do conhecimento compartilhado, explicitando em seus estudos que conhecer a opinião de outra pessoa possibilita que os professores sejam capazes de enxergar novas possibilidades em sua sala de aula por meio da colaboração e das trocas de pontos de vistas.

Para concluir as reflexões, citamos com as palavras de Freire (2009) “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 96). Partindo deste pressuposto é necessário que a formação continuada desperte nos docentes o compartilhamento e a constante aprendizagem da profissão.

2.4 Escola Inclusiva: (re) significando o ser professor

Nos últimos anos as matrículas de estudantes público alvo da educação especial cresceram bruscamente como ilustra os dados do censo 2011 que apresenta uma comparação no número de matrículas na educação especial por etapa de ensino no período de 2007 – 2011:

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação 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
Δ% 2010/2011	7,1	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7	15,3	15,6	15,0	19,7	14,6	24,2

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Quadro 1 – Comparativo no número de matrículas na educação especial por etapa de ensino no período de 2007 – 2011.

Diante desta realidade, escolas que nunca tinham atendido crianças público alvo da educação especial passaram a receber diferentes estudantes distribuídos nas diversas turmas do ensino regular. Com base nestes indicativos, é possível afirmar que os educandos chegaram às escolas antes que os professores tivessem tempo para estudar, se preparar e conhecer esta nova perspectiva educacional.

Nessa direção, atuar no campo da inclusão não é somente desenvolver propostas pedagógicas para a diversidade, mas implica envolver-se, (re) configurando concepções e atitudes. Frente a esta realidade é possível encontrar nas escolas, discursos de professores que se sentem desamparados em suas salas de aula devido à grande diversidade dos educandos.

Freire (2009), em seus escritos, nos convida a pensar a função do professor na educação, afirmando que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Para este

autor, os professores precisam estar cientes da necessidade de pensar certo¹⁴, que consiste em estar sempre buscando a melhor maneira de atender às demandas escolares. E isto só acontece a partir das trocas com outras pessoas. Ainda tratando sobre o pensar certo na prática educativa, Freire (2005) repudia qualquer forma de discriminação, afirmando que atitudes preconceituosas em ambientes escolares negam a democracia e o caráter formador da escola. É necessário que se promovam ações para favorecer estas atitudes.

Transpondo esse entendimento para a concretização da inclusão, Mantoan (2008) traz em seus estudos os pontos de vista explicitados pelos professores, ao afirmarem que não estão preparados para enfrentar a diversidade da sala de aula. Estudos realizados por Oliveira (2009) permitem-nos melhor compreender esses anseios, apontando e justificando a insegurança e a falta de conhecimento:

As falas dos docentes em torno da inclusão apontam, de um modo geral o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades educacionais especiais, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos da educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e contradições concretas escolares evidenciam problemas para sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo e a dúvida (p. 39).

Neste contexto, para que as escolas possam reorganizar suas ações e se reconhecer como inclusivas torna-se imprescindível que a formação dos professores, não somente seja considerada como base para a mudança e reconhecida nas propostas pedagógicas das escolas, mas também seja considerada pelos órgãos dirigentes das instituições (município, estado, união). É a formação continuada que poderá oferecer a estes profissionais subsídios para a consolidação de práticas voltadas à valorização e respeito à diversidade escolar.

Logo, para que a escola se torne um espaço inclusivo, é necessário que os professores tenham condições de lidar com as diversidades encontradas no cotidiano educacional. Iniciativas como essas propiciam a consolidação de práticas pedagógicas que contemplam as necessidades individuais dos aprendizes.

Para Freitas (2008), a inclusão é um dever de todos que fazem parte da comunidade escolar. Este novo paradigma possibilita a oportunidade de promover

¹⁴ Para Freire (2009) termo “pensar certo” não está atrelado ao seu sentido literal. Refere-se a questões éticas e reflexivas, consiste em estar sempre buscando a melhor maneira de atender as demandas escolares.

uma escola que não constrói sua prática voltada apenas para um grupo heterogêneo, é necessária a reflexão acerca da urgência de mudança social. Esta só acontece a partir da reflexão dos educadores sobre suas realidades escolares, e conseqüentemente através da formação docente.

Ao referir sobre a mudança social, Nóvoa (1997) traz contribuições sobre a formação dos professores ao afirmar que esta só acontece por meio dos docentes e de seu processo formativo, sendo que este possibilita a transformação de práticas em sala de aula. Ou seja, investir na formação dos professores também pode ser compreendido como um investimento no projeto educacional da escola. O autor ainda atenta para o distanciamento entre teoria e prática e pontua que:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1989 p. 29).

Diante do exposto é possível inferir que a formação como processo contínuo é fundamental para o sucesso de uma escola inclusiva; é dever dos sistemas de ensino viabilizar condições para a permanente reflexão e construção de conhecimento.

Estudos desenvolvidos por Martins (2010) contribuem no sentido de vislumbrar a necessidade da formação docente voltada para a inclusão, ao reconhecer que os processos formativos necessitam de mudanças significativas, com vistas a responder às complexidades das demandas escolares na direção de atender à diversidade dos estudantes. O autor estende suas reflexões ao afirmar que a formação docente vem permitindo que paulatinamente a escola compreenda que cada aprendiz é único, com características específicas. Martins (2009) ainda sublinha que os educadores necessitam oferecer aos estudantes condições de aprendizagem.

Assim, a inclusão remete-nos a olhar a educação de maneira diferente, e este novo olhar só acontece a partir das trocas entre profissionais e da compreensão da necessária formação continuada, voltada para as demandas escolares. Isso pode ser observado nos escritos de Martins (2010):

Só com o aprofundamento de estudos por parte dos profissionais atuantes nas escolas e no sistema de ensino em geral e também com o

desenvolvimento de uma efetiva reflexão por todos que constituem a comunidade escolar sobre a prática educacional, em uma perspectiva inclusiva, é que, pouco a pouco, as barreiras existentes – sejam elas atitudinais, pedagógicas ou físicas – serão derrubadas, e uma nova forma de perceber e atuar com esses educandos será construída. (p. 165).

Nesse sentido, a inclusão como mote de discussões sobre a educação de qualidade implica questões referentes à formação do professor, em especial, a formação continuada e suas concepções sobre práticas pedagógicas e os processos inclusivos. Ou seja, não se pode falar em inclusão sem falar em formação docente, compreendendo que esta mobiliza os educadores ao maior aprofundamento teórico, à reflexão acerca de suas práticas em sala de aula e, conseqüentemente, à mudança destas ações. Freitas (2008) traz reflexões pertinentes sobre a construção de uma escola inclusiva, considerando imprescindível que os educadores e as instituições escolares se convençam da “necessidade e viabilidade de transformação de sua prática, para que busquem construir condições adequadas ao trabalho de inclusão de todos os alunos” (p. 25).

Compreendemos que é necessário conhecer e aprofundar conhecimentos acerca da inclusão e também sobre os processos de aprendizagem implicados no espaço de sala de aula. O grupo de professores precisa criar um espaço na escola voltado para a formação docente. Um espaço que possibilite trocas de experiências, estudos teóricos e reflexões sobre as práticas pedagógicas cotidianas.

Cabe aqui destacar os escritos de Mantoan (2003) e Fonseca (2003) os quais nos remetem a compreender que a inclusão está para além de educandos considerados público alvo da educação especial, consiste na mudança de concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essas autoras aspiram, com seus estudos, construir uma escola que atenda às individualidades destes sujeitos e seus ritmos de aprendizagens. Assim, ao serem compreendidos e respeitados, estabelecem valores fundamentais para a vida em sociedade como a cooperação, o respeito e a solidariedade.

Neste sentido, Fonseca (2003) percebe a inclusão como uma modalidade que promove o ensino de qualidade, ou seja, na medida em que os professores se mobilizam para compreender a dinâmica da escola inclusiva, certamente estarão direcionando seus olhares também para aqueles estudantes que nem sempre aprendem da mesma forma que os colegas. Nesta perspectiva, olharemos também

para aqueles que sempre estão à frente, fazendo florescer no espaço escolar a colaboração entre professores, estudantes e comunidade escolar.

Ao tratar sobre a colaboração entre docentes, a formação continuada surge como possibilidade de trocas e construção coletiva. Nesta direção, Freire (2009) nos traz importantes contribuições ao tratar da relevância da formação continuada para professores que acreditam que podem contribuir na qualidade da educação de seus espaços formativos. O autor destaca que é a partir das vivências cotidianas que o professor é capaz de refletir e produzir novos sentidos para sua prática. Ressalta, ainda, a consciência da necessidade de constante aprendizado, compreendendo que como profissionais da educação necessitamos nos desprender de nossas salas de aula e compreender que a educação exige trabalhar coletivamente.

Porém, por mais que a formação de professores seja fundamental para a construção de práticas docentes que visam atender as demandas escolares, os estudos de Michels (2009) concluem que atualmente há um descompasso entre a formação de profissionais especializados e os professores regentes de classe, isso pode ser evidenciado na própria política nacional de educação na perspectiva inclusiva e também nos estudos da autora ao afirmar que:

[...] mesmo tendo como máxima a educação inclusiva, a formação de professores parece não caminhar nesta mesma direção, uma vez que: a) aos professores especializados é destinada a formação que se centra no modelo médico-psicológico; b) aos professores regentes de classes é repassada essa formação, na maioria das vezes de maneira assistemática; e c) os professores regentes de classe onde estão os “incluídos” os alunos considerados deficientes não são considerados prioridade nas propostas de formação (MICHELS, 2009, p. 150).

A esse respeito, visando à inclusão é fundamental que as escolas se tornem espaços formativos, que possibilitem aos professores refletirem e reconstruírem práticas pedagógicas voltadas para seus contextos escolares a fim de propiciar aos estudantes condições para os avanços nas aprendizagens.

Ao tratar sobre a formação para a inclusão, podemos trazer os estudos de Ferreira (2005) quando afirma que a “formação de educadores para uma escola inclusiva não se restringe a cursos de capacitação, reciclagem, aperfeiçoamento e outros que são oferecidos em diferentes instâncias educacionais” (p.46). Segundo a autora, o processo inclusivo pressupõe a constante reflexão acerca das práticas vivenciadas em sala de aula, estabelecendo o entrelaçamento entre as teorias e as

estratégias de ensino produzidas, na perspectiva de proporcionar a todos os estudantes experiências de aprendizagens dinâmicas e inovadoras.

2.5 Reflexão e Ação: um olhar sobre a docência

Um dos pontos de partida para formação do educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática seria essa coisa aparentemente tão simples: o que é perguntar? (FREIRE, 1985, p. 47).

Quando se trata de inclusão, muitos professores explicitam a falta de conhecimentos, logo, o primeiro passo para a formação destes professores é, de fato, o estudo teórico. É imprescindível que os professores tenham condições de compreender quem é o estudante que está em sua sala de aula, entender suas limitações e potencialidades, buscando possibilidades de aprendizagens que permitam ao educando se apropriar de conhecimentos.

Para isso, é necessário que os professores estejam disponíveis a aprender, disponíveis a mudar, disponíveis a rever suas práticas (FREIRE, 2005). Para este autor, “é preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra – ação – reflexão (Freire, 1985, p. 49). Da mesma forma ocorre no campo da formação docente, ou seja, não existem mudanças se os professores não as reconhecem como necessárias e, para que isso aconteça, a reflexão na e sobre a ação se fazem fundamentais. Nessa direção, a formação dos professores parece-nos a principal desencadeadora deste processo.

No entanto, a formação não ocorre somente através de cursos e palestras:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência* (NOVOA, 1997, p. 25).

Isso não significa afirmar que este tipo de atividade não se constitua em um espaço de formação, no entanto, é imprescindível que desperte no educador o processo de reflexão.

A formação docente necessita estar voltada para uma prática reflexiva, na qual o professor tenha condições de pensar sobre seu fazer pedagógico e perceber que o ser professor implica o processo reflexivo na busca de proporcionar condições de aprendizagens a seus educandos.

Os estudos de Nóvoa (1997) permitem reconhecer a importância da formação voltada para a reflexão:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e s projetos próprios, com vista à uma construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p. 25).

Na perspectiva de melhor compreender a relevância da formação reflexiva, destacamos os estudos de Zeichner (1993). Este define o professor reflexivo como aquele que é agente ativo de sua formação, ao longo de seu desenvolvimento profissional. Alguém capaz de reconhecer seus saberes e construir novas práticas a partir de suas próprias experiências.

Freire (2005, 2009) amplia este entendimento defendendo que a reflexão necessita acontecer através de um processo dialógico, concebendo o ensino como uma prática social. Dessa forma, o processo reflexivo se estabelece na coletividade e é entrecortado pelas condições institucionais e pelo papel de cada professor em seu trabalho.

Os escritos de Shön (1997) e Mizukaki (2002) evidenciam dois tipos de reflexão docente, sendo que uma está voltada *na ação* e outra *sobre a ação*. Nesta visão o docente que reflete *na ação*, estabelece uma reflexão em conjunto com seus educandos. De acordo com a autora, essa reflexão consiste em uma aproximação com a turma além de uma forma coletiva de chegar a uma decisão comum. Já quando o professor olha para fatos passados e reflete sobre estes, a reflexão é *sobre a ação*, o que possibilita ao professor uma reelaboração e modificação de práticas que posteriores. Nessa direção, quando o professor consegue olhar para sua prática e pensar sobre situações presentes ou que já aconteceram, na perspectiva de modificá-las, é que o processo reflexivo se instaura.

Ainda, fundamentadas pelos estudos de Zeichner (1993) destacamos seu entendimento acerca do termo reflexão, para um professor ser reflexivo, implica reconhecer que” o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a

carreira do professor [...] disposição e capacidade de estudarem a maneira de como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (p. 17). Com base nesta afirmação, podemos inferir que o professor reflexivo, além de ser capaz de se apropriar dos conceitos e conteúdos imprescindíveis para sua atuação em sala de aula, atua e modifica suas ações a partir da prática reflexiva.

Nesse sentido, o professor necessita reconhecer-se como um sujeito em constante desenvolvimento profissional, ou seja, sempre na busca de novas reflexões, de novas perspectivas educacionais e novas possibilidades de atuação docente. Este conceito de desenvolvimento profissional pode ser encontrado nos estudos de Marcello Garcia (1999) e Zabalza (2004), quando o definem como um processo contínuo, no qual os professores organizam e sistematizam seus conhecimentos a partir da prática reflexiva, englobando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Para esses autores a formação inicial é apenas o primeiro passo de uma constante caminhada na profissão de professor.

Mizukami (2000, 2002) partilha deste entendimento. Com base em seus estudos é possível entender que o conceito de reflexão é também compreendido como instrumento de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Isto pode ser corroborado no excerto que segue:

[...] a oportunidade de se tornarem conscientes das crenças e suposições subjacentes a tal (sua) prática, assim como de examinarem a validade de suas práticas na obtenção de metas estabelecidas. Pela reflexão, os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional. Pela reflexão, passam a ter condições de tornar explícitas suas teorias implícitas, também denominadas de teorias práticas, de teorias pessoais, e que têm força na configuração de práticas pedagógicas (MIZUKAMI, 2000, p. 142).

Nesta direção, formar professores para uma escola inclusiva implica criar espaços que possibilitem ao professor olhar para sua sala de aula e partir de seus pressupostos teóricos e definir quais as melhores estratégias para atender determinada demanda. Entendendo que, além dos conhecimentos básicos acerca dos diferentes processos de aprendizagem, a formação continuada também necessita despertar nos professores a busca pela produção de conhecimentos e constante avaliação acerca do ensino e da aprendizagem, é possibilidade de torná-los investigadores de suas próprias práticas (ZEICHNER, 1993).

Os estudos de Zeichner (1997) também contribuem na discussão proposta no âmbito da reflexão sobre a ação. O autor pontua que este tipo de reflexão coloca o professor diante de situações que exigem que esse seja pesquisador em sua sala de aula. Ou seja, diante de uma situação problemática, é capaz de estabelecer uma postura investigativa e de experimentação a fim de legitimar suas hipóteses, contribuindo assim, para a construção de novas práticas passíveis de atender os desafios escolares.

Concebendo o processo formativo como contínuo e inacabado, a partir do qual o professor é capaz de refletir e se apropriar de novas formas de atuar, destacamos os estudos de Bolzan (2002) ao abordar o conceito Aprendizagem Docente Reflexiva, que consiste em um:

Processo no qual o professor apreende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, constrói, de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado. Ao refletir, ele passa a pensar sobre situações passadas, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que irá propor e organizar (BOLZAN, 2002, p. 17).

Assim, quando se trata de docência, o professor é o ator principal da própria formação. Ainda, no que se refere à inclusão, cabe aos sistemas de ensino e à escola disponibilizar os espaços de novas construções e trocas entre professores e comunidade, pautados nos pressupostos inclusivos que ofereçam momentos de reflexão sobre as ações cotidianas, pois de acordo com os estudos desenvolvidos por Oliveira (2009):

Uma ação gera uma reflexão que leva a uma nova ação e, para se transformadora, essa ação-reflexão-ação deve ser entre sujeitos, constituindo-se em uma ação social. Somente assim, construído socialmente, o conhecimento será transformador da realidade do sujeito, que passa a ser sujeito transformador de sua própria realidade (p. 19).

Este processo de reflexão também é evidenciado nos estudos de Bolzan, ao pesquisar sobre a construção do conhecimento compartilhado, que é compreendido como as trocas entre pares, nas quais os professores se colocam diante de outras formas de conceber os processos de ensino e aprendizagem. Esse compartilhamento possibilita a reestruturação pessoal dos seus esquemas de conhecimento, e conseqüentemente, novas formas de conceber sua ação docente (BOLZAN, 2007).

Portanto, além da construção de espaços formativos, é imprescindível que os professores reconheçam a necessidade da constante formação docente e busquem, de forma coletiva a construção de conhecimentos e práticas reflexivas a fim de contribuir para a consolidação da inclusão em educação.

Compreendemos que a escola como espaço de formação é de extrema relevância para a qualificação da educação, ao passo que possibilita aos professores falarem sobre suas vivências e experiências. Nesse sentido, podemos apontar para a necessidade de estabelecer uma prática reflexiva compartilhada, pautada nas trocas e interações entre os docentes. De acordo com Bolzan (2002):

À medida que o processo de discussão se realiza, através da narrativa enquanto atividade discursiva – dinâmica processual de desenvolvimento do discurso/ conjunto de vozes em interação - há possibilidade de reorganização e refinamento das ideias, concepções e saberes no e pelo grupo, favorecendo a construção compartilhada do conhecimento pedagógico (p. 14).

Assim, a prática reflexiva entre professores possibilita a construção de novas aprendizagens e reestruturação de conhecimentos proporcionando aos o confronto de concepções e reelaboração de conceitos fundamentais para a sua ação docente.

Pode-se dizer que a organização de espaços de compartilhamento e capacitação profissional permite o professor refletir e planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagens, um prático reflexivo capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos (IMBERNÓN, 2005, p. 38).

Nesta direção, o autor problematiza a relevância do compartilhamento e da formação continuada, enfatizando as mudanças na ação docente e consequentes reflexos nas aprendizagens dos estudantes.

2.5.1 A escola como lugar de formação

Como já tratado anteriormente, a formação de professores precisa estar voltada para uma ação reflexiva que coloque os professores diante de suas realidades e, a partir destas, possam pensar e construir novas ações em busca de uma escola inclusiva. Para que isso se efetive compreendemos que os professores

necessitam discutir sobre o cotidiano escolar. Cabe à escola oferecer essa possibilidade formativa aos docentes.

Ferry (2004), em seus estudos aborda a formação docente no contexto de trabalho, identificando pontos positivos nesta prática, tais como: a possibilidade de resolver problemas e necessidades reais, criar ações concretas que consolidam neste ambiente e por fim compreender que todos que compõe o grupo assumem responsabilidades frente ao contexto de trabalho. Nesse sentido, frente a esta perspectiva formativa os profissionais discutem sobre problemas cotidianos e buscam juntos soluções e estratégias para resolver os mesmos.

Os estudos de Bolzan (2001) contemplam esta necessidade escolar, ao firmar que:

Desse modo, percebemos que é preciso redimensionar a escola e, para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção do conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e mediação, nesta construção que não unilateral, mas acontece na medida em que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. (BOLZAN, 2001, p. 40-41).

Portanto, a escola é entendida aqui como lugar de concretização da ação docente, sendo que a formação continuada precisa fazer parte dos objetivos da instituição, constituindo-se em um espaço de reflexão muito importante no qual se possibilita o aprofundamento teórico e a aproximação com as experiências cotidianas.

Com base nos estudos desenvolvidos por Imbernón (2005):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., realizado em um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho (p. 55).

Frente à importância das trocas, tanto na prática como, principalmente, durante o processo formativo, é fundamental proporcionar um espaço que promova tal troca de experiências e, antes de tudo, favoreça o entrelaçamento entre teorias e práticas.

Para tanto, é possível perceber que a partir das trocas com os colegas podemos nos identificar e olhar com maior cuidado para nosso próprio trabalho. E, a

partir da constituição do compartilhamento de ideias, é possível tecer redes de interações e mediações capazes de contribuir para o processo formativo em andamento (BOLZAN, 2009).

Imbernón (2010) contribui para essas discussões ao problematizar que a formação não pode acontecer separada do contexto de trabalho, ao passo que “tudo o que se explica não serve a todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e mudança” (p. 9).

Ainda, ao tratar sobre a formação docente, é importante destacar que o processo formativo está atrelado à constante reflexão e produção de conhecimento, tendo como ponto de partida a própria prática de sala de aula:

É preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os do ponto de vista teórico conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (NOVOA, 1997, p. 27).

Com base nas ideias destes autores é possível destacar a relevância de atribuir valor e considerar os saberes práticos que professores trazem em seus discursos. Estas vivências servem como base para as discussões posteriores, pois constituem o foco da formação.

Nesta perspectiva, é imprescindível que a escola, além de ser um espaço de ensino/aprendizagem para os educandos, também possibilite aos professores aprendizagens e reflexões acerca da sua prática. (IMBERNÓN, 2005). O autor ao tratar sobre a escola como lugar de formação continuada afirma que:

Um elemento básico dessa formação é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola: entende-se como a criação de “horizontes escolares” e serve como marco para a estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, bem como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para se atingir um objetivo; a criação de uma série de planos de ação para atingi-las e o estabelecimento de uma ação-reflexão conjunta para ao desenvolvimento a e melhora (p. 84).

Imbernón (2005) ainda estende suas reflexões ao considerar que são as situações complexas, que acontecem no dia-a-dia da instituição, que desencadeiam nos professores a necessidade de buscar estratégias e alternativas para a mudança do conteúdo em questão. Este espaço proporciona ao grupo de professores a

autonomia para identificar, refletir e lidar com situações que são próprias do ambiente educativo.

Portanto, pensar na aprendizagem da docência na escola básica permite a construção de um espaço que possibilite uma análise global das situações educacionais, favorecendo aos professores a construção de conhecimentos que permitam compreender as diferentes necessidades dos educandos e os diversos contextos nos quais estão inseridos (IMBERNÓN, 2006).

Nessa perspectiva, o que se propõe é a construção de um espaço colaborativo de aprendizagem, que tenha como foco a própria realidade da escola. Um espaço formativo solidário onde os colegas professores são convidados a dialogar, explicitar seus anseios e refletir sobre a ação pedagógica que desenvolvem, criando novas estratégias de ensino que atendam as demandas escolares. Destacamos os estudos de Imbernón (2006) os quais indicam que:

[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica ou didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagens das pessoas e as maneiras de torná-la possível do que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (p. 15).

Este excerto permite-nos explicitar o que realmente se propõe com esta formação na escola, sendo que os professores definirão os caminhos que irão traçar ao longo de seus encontros e reflexões. Ao justificar que no momento em que a escola é transformada em um espaço de aprendizagem também de professores, as vivências em sala de aula convertem-se em temas para discussões e reflexões, gerando, portanto, novas formas de perceber o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, ao compartilhar com os colegas, os docentes expressam em suas falas outras formas de pensar o ser professor e sua ação docente.

Portanto, em grupo e estudando de forma compartilhada os docentes são capazes de avançar na reelaboração de conceitos e concepções acerca da inclusão. Para ratificar essa afirmação utilizamos os estudos de Bolzan (2002) quando afirma que no momento em que “os professores trabalham juntos a partir de problemas comuns, negociando ideias e preocupações sobre o fazer pedagógico, avançam nesta construção (p. 68)”. Ou seja, o trabalho compartilhado permite que o professor sinta-se mais confiante e capaz de redimensionar sua prática pedagógica.

Assim, os espaços formativos construídos nas escolas propiciam discussões acerca dos diferentes aspectos referentes às necessidades escolares e, instigam os profissionais a serem reflexivos e críticos sobre a sua docência e as práticas pedagógicas. Essa prática contribui para a formação de educadores comprometidos e que reconhecem seu papel na efetivação da educação de qualidade, envolvidos com o trabalho colaborativo e, principalmente, que acreditam na relevância da formação docente.

3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Problematização

No período de 2011 e 2012 um grupo de professores de uma escola municipal de ensino fundamental do município de Ijuí – RS decidiu, através de atividades previstas para a formação continuada de seus professores, promover o I Ciclo de Estudos sobre Inclusão - CEI¹⁵.

Diante desta experiência percebemos a possibilidade de desenvolver um estudo por meio do qual buscamos discutir os processos formativos no contexto inclusivo. Nesse sentido, as docentes envolvidas foram convidadas a narrar e compartilhar suas impressões acerca de sua aprendizagem docente com vistas a contribuir para as discussões no âmbito da formação dos professores para a escola inclusiva.

A partir destas narrativas, tornou-se possível compreender a aprendizagem da docência e a consolidação de ações pedagógicas pautadas na inclusão escolar, entrelaçando as experiências dos professores e os estudos teóricos que embasam esta pesquisa.

3.1.1 Temática

***Aprendizagem docente e o conhecimento compartilhado na formação
continuada em uma perspectiva inclusiva.***

¹⁵ Ao longo do texto a sigla CEI será utilizada para denominar o I Ciclo de Estudos sobre Inclusão.

3.1.2 Objetivo geral

- Compreender a aprendizagem docente de professores de uma escola municipal, a partir de experiências de conhecimento compartilhado no contexto da inclusão.

3.1.3 Objetivos específicos

- Identificar que mediações podem favorecer o compartilhar de conhecimentos sobre inclusão.

- Evidenciar qual a repercussão da formação continuada na escola para a aprendizagem da docência.

3.2 Abordagem Metodológica

A partir da temática elencada para este estudo, compreendemos que a abordagem metodológica que melhor atende às necessidades da investigação é a abordagem qualitativa de cunho sociocultural que tem como base as narrativas das participantes do estudo.

O maior diferencial entre a pesquisa quantitativa e qualitativa é que a primeira tem como finalidade mensurar dados, enquanto a segunda volta-se para as ciências humanas. Nessa perspectiva, a utilização da pesquisa qualitativa possibilitará o desenvolvimento de estudos com seres humanos, evidenciando significados e sentidos. Com base nos escritos de Freitas, nas ciências humanas o objeto de estudo é o homem, portanto, o pesquisador não pode se limitar a observar. Segundo Freitas (2002, p. 24) neste tipo de metodologia o pesquisador “encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem que falar com ele, estabelecer um diálogo com ele”.

Estudos realizados por Bogdan; Biklen (1994), Freitas (2002) e Bolzan (2001, 2002, 2007) permitem-nos inferir que ao desenvolver uma pesquisa qualitativa, avançamos para além da simples coleta de dados. Esta metodologia centra-se na valorização dos aspectos fundamentais de descrição, trazendo sempre as impressões pessoais do pesquisador.

Posto isso, a abordagem sociocultural nos fornece subsídios para problematizar a aprendizagem da docência e a formação de professores no contexto inclusivo, direcionado o foco nos aspectos particulares da situação estudada, considerando os sujeitos envolvidos e o meio em que estão inseridos. Implica em compreender fatos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

De acordo com Freitas (2003):

A abordagem sócio-histórica aponta para uma maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer teórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam (p. 6).

As bases que sustentam a abordagem sociocultural partem dos escritos de Vygotski (1989) que, ao desenvolver seus estudos, contribuiu substancialmente ao mostrar que somos seres sociais constituídos por uma cultura e por uma história. Logo, para compreender os processos implicados nesta investigação é necessário considerar quem são os sujeitos, bem como as suas concepções acerca da temática em questão. Para este autor os sujeitos se constituem a partir das relações sociais que estabelecem através da linguagem, e nestas relações o conhecimento é construído e novos sentidos são produzidos. Dentro da perspectiva sócio-histórica, Freitas aborda a construção de sentidos a partir das relações dialógicas em uma pesquisa:

Na perspectiva sócio-histórica o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento inter-locutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. (FREITAS, 2003, p. 9).

Essa abordagem possibilita reconhecer o contexto social e cultural e a trajetória dos sujeitos envolvidos, compreendendo estes aspectos como elementos constitutivos dos processos de aprendizagem de cada sujeito colaborador da pesquisa, o que pode ser evidenciado nos estudos de Bolzan (2002):

O aspecto principal da abordagem sociocultural através das narrativas está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural, ao mesmo tempo que contamos nossas histórias, refletimos sobre nossas vivências, explicitando a todos os nossos pensamentos, através de nossas vozes (p. 75).

Bolzan elucida este entendimento ao afirmar que: “essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade” (2002, p. 72).

No que se refere à utilização de narrativas, acreditamos que através das falas dos sujeitos colaboradores torna-se possível compreender quais são as contribuições para a aprendizagem da docência a partir de um contexto específico, o que pode ser ratificado nos estudos de Connelly e Clandinin (1995) ao afirmarem que as narrativas possibilitam aos professores produzirem e comunicarem saberes referentes às suas experiências, sendo que ao contar suas histórias o professor atribui novos sentidos e novas interpretações sobre o que está narrando. Reis (2008) afirma que “a narrativa é inerente à ação humana e, portanto, deve ser estudada dentro de seu contexto social e educativo” (p. 2).

Estudos realizados por Reis (2008) apontam para o uso das narrativas no campo da formação docente, enfatizando que neste contexto as narrativas podem ser utilizadas da seguinte forma: “a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes, b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores, c) na investigação educativa” (p. 2). Dessa forma, o uso de narrativas possibilita conhecer e compreender diferentes processos a partir das falas dos sujeitos envolvidos, o que pode ser evidenciado no excerto que segue.

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento no seu percurso profissional fazem algo mais do que registrar este acontecimento; acabam por alterar forma de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional (REIS, 2008, p. 4).

A prática narrativa é uma forma de contar histórias, além disso, o termo *narrativa* é utilizado em contextos investigativos ou em metodologias de estudos (REIS, 2008; CONNELLY; CLANDININ, 1998) . De acordo com Imbernón (2005) a partir da prática discursiva “os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se deparam” (p. 82).

Bolzan (2001, 2002) destaca que o trabalho com narrativas proporciona uma compreensão e interpretação das falas dos sujeitos. Ressaltamos ainda a importância de conhecer e considerar o contexto que circunda o lócus da pesquisa, bem como a influência que este exerce no processo formativo dos professores colaboradores desta pesquisa.

Assim, o desenvolvimento de entrevistas narrativas com os professores entrevistados constitui uma forma de contar sua experiência, de explicitar suas concepções e reconstruir novos entendimentos a partir da reflexão que se dá na interação entre entrevistado e entrevistador, possibilitando lembrar fatos passados, refletir e trocar experiências.

Segundo Bauer e Gaskell (2002) este tipo de pesquisa envolve diálogo e relações entre sujeitos. Dentro desta concepção de pesquisa o pesquisador não é um sujeito neutro, mas sim, em constante relação e influência diante da realidade pesquisada.

Nessa direção, a fim de orientar a entrevista e, principalmente, atender os objetivos do estudo é importante a definição de tópicos guias. Estes tópicos possibilitam o direcionamento das narrativas, sendo que é possível perceber que na medida em que as temáticas da pesquisa são lançadas ao entrevistado, este é capaz de produzir novos significados ao longo de sua fala. (BOLZAN, 2006)

Desse modo, instaura-se um processo de reflexão sobre a própria experiência narrada, possibilitando o desenvolvimento profissional em um contexto cooperativo de educação permanente. Refletir sobre os processos formativos e as práticas educativas neles contidos conduz à aprendizagem de como fazê-lo, favorecendo o desenvolvimento dos profissionais envolvidos nesse processo. Tal processo vai sendo tecido através de uma rede de relações e de conhecimentos produzidos de forma compartilhada, de modo que se instauram processos formativos permanentes (BOLZAN, 2007, p. 22).

Com base nesta afirmação a entrevista narrativa pode despertar nos sujeitos envolvidos, novas reflexões que colocam o professor diante do revisitar de suas

práticas e busca a formação docente. Ainda, a autora aborda em seus estudos a importância da interação durante a entrevista narrativa:

A investigação narrativa transcorre dentro de uma relação entre os pesquisadores e os participantes/ docentes, constituindo-se em uma comunidade de atenção mútua. Geralmente este processo interativo propicia a melhoria de suas próprias disposições e capacidades docentes. (BOLZAN, 2006, p. 386).

Portanto, não há neutralidade nesta forma de pesquisa, no contexto da entrevista as interações estabelecidas entre pesquisador e colaborador contribuem no sentido de que ao mesmo tempo em que o professor narra fatos passados novas reflexões se estabelecem, contribuindo assim, para a reelaboração de conceitos e concepções. Ainda, a interpretação destas vozes permite a compreensão da realidade social em questão, possibilitando um entrelaçamento entre as vozes e as vivências docentes no espaço escolar com os estudos teóricos abordados nesta investigação.

3.2.1 O contexto da Investigação

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Porto Villanova, no município de Ijuí, interior do Rio Grande do Sul. Os sujeitos participantes foram professores de educação infantil, séries iniciais e anos finais do ensino fundamental, além da equipe gestora da escola e também uma professora que atua junto à Secretaria de Educação do município no âmbito da educação especial.

Contextualizando, o palco de nossa investigação é uma pequena escola da zona urbana, porém em um bairro cinco quilômetros distantes do centro de Ijuí. Na escola há aproximadamente 170 estudantes distribuídos na educação infantil e no ensino fundamental. A equipe gestora é composta apenas pela diretora que possui carga horária de 50 horas semanais e duas coordenadoras pedagógicas, cada uma com carga horária de 20 horas semanais.

O grupo de professores também é pequeno, constituído por oito professores na educação infantil e séries iniciais e sete professores nos anos finais do ensino

fundamental. Há também uma educadora especial que atua no atendimento educacional especializado, uma professora de informática, uma monitora responsável pela biblioteca e que auxilia professores com alunos incluídos e quatro funcionárias na função de merenda e serviços gerais.

Os estudantes que frequentam a escola são provenientes do bairro e também do meio rural. Em sua grande maioria, as crianças e os jovens são provenientes de famílias de baixa renda, no entanto, todos possuem moradia e recursos para suprirem suas necessidades básicas.

Podemos afirmar que a escola consegue estabelecer um grande diálogo com a comunidade. Há participação dos pais nas atividades escolares e a escola busca oferecer atividades complementares para que os estudantes também frequentem a escola em turno inverso.

O prédio da escola possui dois andares, composto por salas amplas, laboratório de informática, uma biblioteca com um amplo acervo de livros e jogos, muitos adquiridos com recursos próprios. De acordo com informações coletadas na escola até a presente data, a escola nunca recebeu alunos cadeirantes. O espaço externo é limitado, composto pelo pátio da escola, a pracinha e a caixa de areia. Não há quadra de esportes para a realização das atividades físicas, dessa forma, as aulas de educação física e oficinas de esportes acontecem na quadra do bairro, localizada nos fundos da escola.

No que se refere à inclusão, de acordo com relatos de professores e comunidade escolar, há muito tempo a escola recebe alunos que são diferentes, porém, foi no ano de 2010 que as ações para a concretização de uma escola inclusiva se intensificaram. A escola recebeu uma sala de recursos multifuncional e também houve a contratação de funcionários especializados para trabalhar com a inclusão em educação e o Atendimento Educacional Especializado. Os ideários inclusão escolar foram inseridos na proposta político-pedagógica da escola e os educandos passaram a ter currículo adaptado através de planos de estudos especiais, com base nas singularidades e possibilidades de aprendizagens cada um.

A escola atende hoje quatro estudantes incluídos, os quais possuem as seguintes características:

Estudantes¹⁶	Necessidade Educativa Especial	Turma
Pati	Deficiência intelectual	4º ano
Paulo	Deficiência física	3º ano
Jonas	Espectro autista	2º ano
Silvia	Transtornos de aprendizagem – leitura, escrita.	5º ano

Quadro 2 – Estudantes Incluídos na Escola Municipal Joaquim Porto Villanova - 2012.

Além dos estudantes que hoje fazem parte da escola, outros que já não estão mais na escola, também aparecem nas falas dos professores quando relembram o trabalho realizado nos anos finais do ensino fundamental. Essas memórias acerca da docência suscitam inúmeros questionamentos e inquietações referentes ao trabalho em sala de aula.

Após diálogos e reflexões no grupo, surgiu o I Ciclo de Estudos sobre Inclusão, a ideia destes encontros¹⁷ como já citado anteriormente, visou construir um espaço formativo que tenha como temática central a realidade escolar, o dia-a-dia da sala de aula. Além disso, evidenciamos o compartilhamento, trocas entre os professores, e estudos, mostrando que a escola também pode ser um espaço de estudo e aprendizagem do professor.

Os encontros tiveram início em maio de 2011, no grupo foram definidos quais eram os assuntos que interessavam aos participantes e também a periodicidade dos encontros. Como assuntos principais surgiram: a política nacional na perspectiva inclusiva, o conceito atual de inclusão e os estudos teóricos neste campo e também assuntos específicos sobre o público alvo da inclusão, logo, as deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

No ano de 2011 foram realizados seis encontros, com duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração, com intervalo entre 30 e 45 dias entre cada encontro. As datas foram discutidas no grupo para que todos os

¹⁶ Nomes fictícios.

¹⁷ Nesta pesquisa, encontro será compreendido como um lugar de compartilhamento, onde iguais compartilham e trocam experiências e aprendizagens.

professores pudessem se fazer presentes, as temáticas também foram definidas com antecedência para que nos encontros todos já tivessem realizado a leitura, pontuado seus entendimentos e dúvidas. Em 2012, foram realizados os dois últimos encontros, sendo que a partir de um interesse grupal surgiu a ideia de produzir artigos sobre a realidade da escola, os professores se organizaram em grupos e trabalharam nestes escritos.

Assim, este espaço formativo é a base para as reflexões propostas ao longo desta investigação.

3.2.2 As colaboradoras da Pesquisa

O I Ciclos de estudos sobre inclusão (CEI) surgiu da necessidade dos professores e a grande maioria do grupo se propôs a participar do estudo. O convite foi lançado aos professores, a aceitação foi grande, sendo que muitos professores não puderam participar visto que trabalhavam à noite e, ou, tinham filhos para atender.

O CEI contou com a participação de 12 professoras atuantes na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e séries finais do ensino fundamental. Além dos professores da escola, a educadora especial da Secretaria de Educação também participou dos encontros.

A partir das vivências neste evento formativo, o convite para participar desta investigação foi lançado ao grupo, dessa forma, todos os docentes envolvidos se dispuseram a participar da pesquisa. A realização das entrevistas foi possível somente com nove professoras, a não participação das outras professoras se deve a dificuldades em agendar horários visto que a pesquisadora não reside mais no município de Ijuí.

Cada colaboradora contribuiu com suas impressões e entendimentos sobre suas aprendizagens ao longo do I Ciclo de Estudos sobre Inclusão.

Desta forma, as colaboradoras¹⁸ deste estudo são:

¹⁸ Todas as informações sobre as colaboradoras desta pesquisa foram coletadas a partir de diálogos.

PAULA¹⁹: tem 37 anos, possui magistério, graduação em pedagogia pela UNIJUI, especialista em interdisciplinaridade e atualmente cursa especialização em Gestão Escolar. Atua no magistério desde o ano de 2001, atuando durante dez anos na educação infantil e nos últimos seis também nos anos iniciais. Atualmente exerce a função de diretora em uma escola de ensino fundamental. No mês de junho de 2012 concluiu um curso de aperfeiçoamento sobre Atendimento Educacional Especializado.

MARIA EDUARDA: tem 33 anos e é graduada em Biologia pela UNIJUI e especialista em Interdisciplinaridade, é docente desde 2005 e é professora do município de Ijuí desde 2007, desde o ingresso na profissão sempre atuou nesta escola. Na escola atua 20 horas como professora dos anos finais na disciplina de ciências e as outras 20 horas como coordenadora dos anos finais do ensino fundamental. À noite trabalha com a disciplina de biologia no ensino técnico em uma escola do estado. No mês de junho de 2012 concluiu um curso de aperfeiçoamento sobre Atendimento Educacional Especializado.

SOFIA: tem 38 anos, possui formação em magistério e é bacharel e licenciada em Contabilidade pela UNIJUI e especialista em Interdisciplinaridade, Possui 20 horas na escola na função de coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil e também professora da rede estadual. No mês de junho de 2012 concluiu um curso de aperfeiçoamento sobre Atendimento Educacional Especializado.

FERNANDA: tem 47 anos e é graduada em pedagogia - educação infantil e séries iniciais e especialista em séries iniciais. Atua no magistério há 18 anos e durante muito tempo foi professora e sócia de uma escola de educação infantil, ingressou na carreira pública há pouco tempo. Atualmente, tem 40 horas na escola, 20 horas na educação infantil e 20 horas nos anos iniciais. Tem uma aluna incluída no quinto ano. No mês de junho de 2012 concluiu um curso de aperfeiçoamento sobre Atendimento Educacional Especializado.

TATIANE: tem 27 anos, possui magistério e graduação em pedagogia pela UNIJUI, atua nos anos iniciais em duas escolas da rede municipal. No turno da

¹⁹ Nome fictício escolhido aleatoriamente pelas professoras participantes da pesquisa.

manhã trabalha com um quinto ano e tem um aluno com paralisia cerebral incluído e à tarde atua no terceiro ano e tem um aluno com deficiência física, também incluído. Atua desde 2008 e ao longo de sua prática docente já atuou com diferentes alunos incluídos.

JACI: tem 48 anos e é formada em Letras Português pela UNIJUI e possui especialização em letras com ênfase em trocas fonéticas. Atua como professora há 25 anos e na escola palco da pesquisa há 18 anos, já atuou com diferentes estudantes que compõe o público alvo da educação especial. Trabalha com língua portuguesa com os anos finais do ensino fundamental e com informática nas séries iniciais. Destaca-se que esta professora tem um filho com características de autismo que estuda na escola.

ANA: tem 36 anos, é formada em pedagogia pela UNIJUI e pós graduada em Interdisciplinaridade. Atua desde 2004 na educação infantil e em 2010 assumiu também o primeiro ano do ensino fundamental. Atualmente não possui estudantes incluídos em sua turma, porém já trabalhou com alunos com deficiência física e intelectual.

PALOMA: tem 38 anos e possui formação em nível médio – magistério. Atua há 20 anos nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo que atualmente é professora do quarto ano. Possui uma estudante incluída com deficiência intelectual. Também é professora na rede estadual de ensino.

LEIA: tem 31 anos, é formada em Pedagogia pela UNIJUI e aluna do mestrado em Educação nas Ciências, linha 3 de pesquisa – Educação Popular e Movimentos Sociais – UNIJUI. Desde o ingresso na docência em 2010, atua com educação infantil, na turma Pré II. Ainda não teve experiências com alunos incluídos nas turmas em que atuou.

Partindo deste contexto, as contribuições vislumbradas nas narrativas das colaboradoras servirão como sustentação desta pesquisa e contribuirão para as reflexões suscitadas acerca do conhecimento compartilhado e da aprendizagem docente no contexto da inclusão.

Abaixo, segue o quadro resumo com as características das colaboradoras da pesquisa:

Nome	Idade	Formação	Tempo de Serviço	Área de Atuação	Já atuou com estudantes incluídos
Paula	37	Magistério, Pedagogia Especialização em Interdisciplinaridade	11 anos	Educação Infantil e séries iniciais Atualmente exerce a função de DIRETORA.	Sim
Maria Eduarda	32	Biologia Especialista em Interdisciplinaridade	7 anos	Coordenadora e professora de Ciências e Biologia	Sim
Sofia	38	Magistério e especialização em interdisciplinaridade	20 anos	Coordenadora Anos Iniciais e Educação Infantil	Sim
Leia	31	Pedagogia E Mestranda em Educação nas Ciências - UNIJUI	2 anos	Educação Infantil – Pré II.	Não
Ana	36	Pedagogia e especialização em Interdisciplinaridade	8 anos	Educação Infantil e primeiro ano do ensino fundamental.	Sim
Tatiane	27	Magistério e Pedagogia	4 anos	Terceiro e quinto ano do ensino fundamental.	Sim
Paloma	38	Magistério	20 anos	Quarto ano.	Sim
Fernanda	47	Magistério, Pedagogia e especialização em Educação Infantil.	20 anos	Quinto ano e educação infantil – maternal.	Sim
Jaci	48	Letras Português especialização em Letras com ênfase em trocas fonéticas	25 anos	Ensino de Língua Portuguesa.	Sim

Quadro 3 – Professoras colaboradoras do estudo.

3.3 Instrumentos e procedimentos para a Coleta de dados

Com o objetivo central desta investigação de compreender como os professores participantes deste estudo constroem o conhecimento e aprendem a docência, considerando a inclusão como necessidade institucional, instrumentos e procedimentos foram elaborados a fim de contemplar o foco do estudo.

Durante a realização dos encontros foi lançado ao grupo o convite para participar da investigação. Como forma de registro institucional todos os encontros foram gravados em áudio, além disso, diários das reuniões (apêndice A) foram produzidos ao longo dos encontros. Estes arquivos de áudio e escritos possibilitam retomar fatos passados e sistematizar os encontros futuros.

Após a conclusão do CEI as professoras foram convidadas a falar sobre a experiência vivida através de uma entrevista narrativa (apêndice B). Tópicos guia orientaram o diálogo. As entrevistas permitiram observar as impressões pessoais de cada colaboradora.

Posto isso, a utilização de uma pesquisa qualitativa de abordagem sociocultural possibilita a análise das falas/vozes dos professores e a partir destas evidencia suas concepções e experiências com base em seu contexto social e cultural. (BOLZAN, 2001, 2002).

3.3.1 O Diário das Reuniões

Ao longo dos encontros formativos foram elaborados diários, contendo informações sobre as impressões da pesquisadora ao longo de cada CEI. Estes diários serviram como suporte para rememorar pontos centrais de discussões em cada dia bem como sustentar as reflexões propostas nesta investigação.

Este instrumento possibilita descrever e narrar fatos, o que pode ser evidenciado nos escritos de Pivetta (2011) considerando que é um recurso que possibilita “descrever os aspectos relevantes e observáveis que surgem nos grupos reflexivos, ao mesmo tempo em que auxiliará na descrição da dinâmica do grupo”.

Zabalza (2007) destaca que diários são documentos que guardam anotações e impressões sobre o que vai acontecendo durante o fato narrado. Para o autor, os diários guardam uma riqueza de informações que permite aos leitores a reflexão e compreensão do contexto para o qual o diário foi escrito.

Além disso, estes diários buscam permitir aos leitores desta pesquisa compreender a dinâmica estabelecida a cada encontro, evidenciando elementos emocionais, as temáticas abordadas, as reflexões suscitadas e pontos centrais de discussões em cada data. Os diários também ilustram as falas das colaboradoras, ao passo que em sua entrevista narrativa há a referência a momentos e aprendizagens construídas durante as formações continuadas.

Assim, um procedimento muito importante é a retomada dos diários das reuniões, escritos pela pesquisadora, como forma de descrever e ilustrar os entendimentos explicitados pelos professores. De acordo com os estudos de Zabalza (2004) os diários “são muito úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações” (p. 26), além de retomar e provocar a reflexão sobre fatos passados.

3.3.2 Entrevistas Narrativas

Outro procedimento de coleta de dados consiste em entrevistas semiestruturadas, buscando, a partir das falas dos participantes entrevistados, destacar suas concepções referentes à temática do estudo, neste caso o “I Ciclo de estudos sobre inclusão”. Reis (2008) enfatiza a relevância da utilização das narrativas na pesquisa com professores:

A investigação narrativa valoriza e explora as dimensões pessoais dos sujeitos, ou seja, os seus afectos, sentimentos e percursos de vida, permitindo aceder a complexidade das interpretações que estes fazem das suas vivências, das suas acções, dos seus sucessos e insucessos e dos problemas, desafios e dilemas com os quais são confrontados (p. 6).

Destacamos que as narrativas decorrem de entrevistas que são organizadas a partir de tópicos guia elaborados que buscam atender os objetivos do estudo e permitem dirigir a entrevista. Salientamos que a utilização destes tópicos possibilita

ao entrevistador e entrevistado a autonomia para explorar, através da narrativa a suas vivências e experiências, sem constituir uma ação de perguntas e respostas. O que pode ser evidenciado nos estudos de Marchesan (2009):

Os tópicos guia são uma espécie de lembretes ao investigador, para conduzir a entrevista de maneira que a narrativa não fuja do foco central da pesquisa e a conversa não se disperse [...] No entanto, realizar a pesquisa com um roteiro elaborado a partir de tópicos guia não significa ficar aprisionado a eles, o pesquisador tem a flexibilidade de fazer questionamentos, ou discutir assuntos que surgem durante a entrevista, os quais são relevantes a temática investigada, mas que não constavam no planejamento da entrevista (p. 45).

Assim, as narrativas podem ser percebidas como conversas nas quais os sujeitos são convidados a revisitar e explorar suas vivências, explicitando seus entendimentos acerca da sua formação docente com base nos processos formativos e a inclusão.

Freitas (2002) traz em seus estudos a importância e o papel do pesquisador durante uma entrevista, ao afirmar que este também, faz parte da pesquisa, e que é impossível assumir um caráter de neutralidade. Nesse sentido, a sua ação e seus encaminhamentos também constituem elementos de análise, o que pode ser ratificado no excerto que segue:

Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se [re]significa no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e [re]significar-se no processo de pesquisa (p. 26).

Nessa perspectiva, partindo das experiências vivenciadas ao longo da formação continuada no “I Ciclos de Estudos sobre Inclusão”, os professores envolvidos foram convidados a narrar suas impressões sobre esta atividade, trazendo em suas falas as reflexões suscitadas e as aprendizagens construídas ao longo deste percurso formativo.

Ressalta-se que todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas aos professores colaboradores da pesquisa para que possam realizar alterações de considerarem pertinentes. Destacamos que a partir destas narrativas foi possível vislumbrar os objetivos deste estudo e propor novas reflexões no campo da formação de professores e inclusão.

3.4 Instrumentos de Pesquisa

Tendo como ponto de partida esta dinâmica entre pesquisador e colaborador, elencamos os seguintes tópicos guias:

- *Concepções de inclusão*
- *Aprendizagem docente*
- *Conhecimento compartilhado*
- *Formação continuada*

Esses elementos foram orientadores da entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa, ressaltamos que esta não se configura com um caráter de questionamentos, mas sim uma conversa onde o entrevistado foi convidado a narrar seus entendimentos sobre o tópico destacado.

A fim de contribuir e ilustrar as discussões desenvolvidas ao longo desta investigação, os diários das reuniões, produzidos pela pesquisadora, também foram retomados a fim de ilustrar as situações experienciadas e problematizadas ao longo dos encontros. Nesse sentido, os diários das reuniões reuniram elementos que justificam e sinalizam posicionamentos e entendimentos dos participantes ao longo dos encontros.

3.4.1 Procedimentos para a análise

A partir das falas dos professores colaboradores do estudo e também dos diários das reuniões, buscamos compreender a construção do conhecimento compartilhado e como os professores aprendem a docência em um contexto voltado para práticas inclusivas. Para tanto, elencamos categorias a fim de explorar as narrativas das colaboradoras e os diários da pesquisa e definir elementos que sustentem a discussão proposta no âmbito da formação docente, bem como responder o problema de pesquisa.

A definição das categorias se constituiu a partir da articulação entre os diários e as entrevistas, no intuito de compreender como este evento formativo contribuiu para a construção de novos conhecimentos e produção de novas práticas docentes voltadas para a inclusão.

Destacamos que a análise das narrativas (apêndice C) sustenta e ilustra a investigação, Reis (2008) enfatiza a relevância deste processo “as narrativas podem constituir fontes poderosas de inspiração e conhecimento, estimulando os leitores a refletirem profundamente sobre as vidas dos outros e sua própria vida” (p. 15). Ao realizar o processo de análise das narrativas cabe ressaltar que:

A análise destas narrativas funciona como um catalisador de reflexão e de mudanças do professor, decisivo, por exemplo, no estabelecimento de orientações para a concepção e realização de novas experiências de aprendizagem (REIS, 2008, p. 5).

Nesse sentido, a tessitura desta pesquisa foi construída a partir do entrelaçamento dos estudos teóricos que sustentam esta investigação com as narrativas dos professores.

4 A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS

Essa pesquisa discute e problematiza um ciclo de formação continuada desenvolvido nos anos de 2011 e 2012 em uma escola municipal em Ijuí. A necessidade em buscar aprofundamento teórico surgiu a partir do interesse do grupo que, diante de estudantes incluídos se sentia inseguro em desenvolver na escola, práticas inclusivas.

Para tanto, foi atribuída à educadora especial da escola, a função de organizar e sistematizar os encontros com o intuito de tratar sobre temas que o grupo considerava relevantes e emergentes, buscando aproximar estudos teóricos com a realidade cotidiana da escola. Estes encontros foram denominados Ciclos de Estudos sobre Inclusão – CEI. Todos os professores da escola foram convidados a participar, em horário extra às atividades curriculares, sendo estes, definidos sempre de acordo com a disponibilidade do grupo.

Diante desta experiência formativa, esta investigação visou compreender a formação dos professores no contexto inclusivo, tendo como pontos centrais a aprendizagem docente e o conhecimento compartilhado. Para atender tais objetivos os professores participantes do estudo foram convidados a contar a experiência dos encontros de formação continuada, destacando suas impressões e aprendizagens ao longo dos ciclos. Questões referentes à concepção de inclusão, a constituição do professor em uma escola inclusiva e à formação continuada foram os temas centrais que orientaram as entrevistas com as professoras.

Após transcrever e retornar às professoras as entrevistas foi dado início ao processo de busca das recorrências e posterior categorização das falas das colaboradoras do estudo.

Frente às demandas da inclusão em educação e sustentadas pelas narrativas das professoras nos deparamos com uma grande categoria que denominaremos **APRENDIZAGEM DOCENTE**, ou seja, não há como falar em inclusão sem pensar no constante processo de aprender a docência. Esta categoria nasce nos estudos de Bolzan (2009) que tem como pressupostos a articulação entre os processos de ensinar e de aprender, sendo que estes envolvem construções, desconstruções e reconstruções sobre a ação docente buscando assim, o redimensionamento das

práticas pedagógicas (p. 69). Logo, a aprendizagem da docência no contexto inclusivo exige alguns elementos fundamentais para a reorganização desta categoria, os quais denominaremos de dimensões categoriais. Posto isso, foram elencadas as recorrências com maior incidência nas falas das professoras. Estas deram origem a três dimensões categoriais que juntas constituem a aprendizagem docente na escola voltada para práticas inclusivas a partir da formação continuada. Excertos dos diários das reuniões ilustram elementos que compõem cada dimensão categorial.

Ressalta-se que estas dimensões são construídas por elementos que juntos compõem um processo que permite aos professores consolidarem práticas voltadas ao processo de inclusão.

Nesse sentido, as dimensões categoriais elencadas são: concepções de inclusão, conhecimento compartilhado e espaços/lugares de formação.

A primeira dimensão categorial, denominada **Concepções de Inclusão**, explicita os modos de compreensão expressos pelos docentes sobre os processos inclusivos, tendo como elementos centrais a inclusão como realidade escolar e a aprendizagem contínua dos professores que atuam com estudantes incluídos. Nesta dimensão categorial destacamos que as concepções dos professores sobre inclusão estão intimamente ligadas às suas práticas cotidianas, assim, ao compreender a inclusão como uma proposta de educação para todos, surge a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos teóricos e práticos. Ressaltamos que as concepções das professoras também estão relacionadas à busca pela formação continuada e a prática reflexiva. Elementos relacionados às práticas docentes, a compreensão do respeito às individualidades e a consolidação de práticas que atendam todos os alunos são recorrentes nas narrativas das professoras.

A segunda dimensão categorial é o **Conhecimento Compartilhado**, a qual expressa a importância do trabalho escolar estar pautado na cooperação e na colaboração entre os professores. Nesta dimensão, as narrativas dos professores ilustram os avanços em termos de grupo que a escola conquista a partir das trocas e parcerias estabelecidas no cotidiano institucional. A partir de práticas colaborativas ganham destaque a motivação no ambiente de trabalho e o sentimento de solidariedade. A possibilidade de dialogar com os colegas e juntos resolver problemas da própria escola permite a interação e a condição de apoio mútuo entre colegas.

E por fim, a terceira dimensão categorial elencada é **Espaços/lugares de formação**, que discute a escola como palco de estudos e reflexões, onde os professores são atores de sua formação. Esta dimensão demonstra que compreender a escola como lugar de formação fortalece o grupo, trazendo maior segurança aos professores. Nesta perspectiva os professores se responsabilizam pela sua aprendizagem e também pela dos colegas. Os problemas são resolvidos dentro da escola e as reflexões também demonstram diferentes pontos de vistas que juntos constituem um entendimento comum sobre a escola. Além disso, as reflexões e discussões consolidam a organização do trabalho pedagógico, sendo que juntos os professores buscam colocar em práticas os objetivos da escola.

Para melhor ilustrar este estudo segue o quadro síntese da categoria aprendizagem docente, suas dimensões categoriais e os elementos que a compõem.

APRENDIZAGEM DOCENTE	Dimensões Categoriais	Elementos Categoriais	ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO	
	Concepções de Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - inclusão como realidade escolar-modos de compreensões expressos pelas professoras; - consciência do inacabamento; - relação teoria e prática; - respeito às individualidades; - Inclusão X Exclusão; 		
	Conhecimento compartilhado	<ul style="list-style-type: none"> - compartilhamento, diálogo e interação docente; - motivação no ambiente de trabalho; - fortalecimento do grupo; 		
	Espaços de Formação	<ul style="list-style-type: none"> - a escola lugar de estudos e reflexões; - organização do trabalho pedagógico; -desejo de constituir um grupo. 		

Quadro 4 – Quadro ilustrativo da categoria central da pesquisa, suas dimensões categoriais e elementos categoriais.

4.1 Análise dos Achados

Ao vislumbrar as narrativas das professoras colaboradoras desta pesquisa evidenciamos elementos que juntos constituem uma grande categoria, a qual denominamos **APRENDIZAGEM DOCENTE**. Esta categoria tem suas bases fundamentadas nos estudos de Bolzan (2012) os quais afirmam que a aprendizagem docente está atrelada à tomada de consciência de que, como professores, somos profissionais inacabados, com trajetórias e concepções singulares que definem nosso fazer pedagógico. Para esta autora “a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática em sala de aula e no exercício cotidiano nos espaços pedagógicos. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações” (BOLZAN, 2012, p. 16).

Os escritos do diário do primeiro encontro explicitam este entendimento:

Senti muita ansiedade e entusiasmo em poder falar sobre inclusão, afinal a cada ano recebíamos novos estudantes inclusos e estas discussões se faziam necessárias em nossa escola. Todas as professoras já se conheciam e por este motivo não havia a necessidade de apresentação, então optamos em falar sobre as expectativas de cada participante sobre os encontros e se já haviam tido experiências com pessoas com necessidades especiais. Neste diálogo percebi uma busca pelo compartilhamento, o desejo em aprender a partir das experiências dos colegas e a compreensão de que a constituição deste grupo dentro da escola era uma boa estratégia para a formação docente. (Diário das reuniões - 1º Encontro).

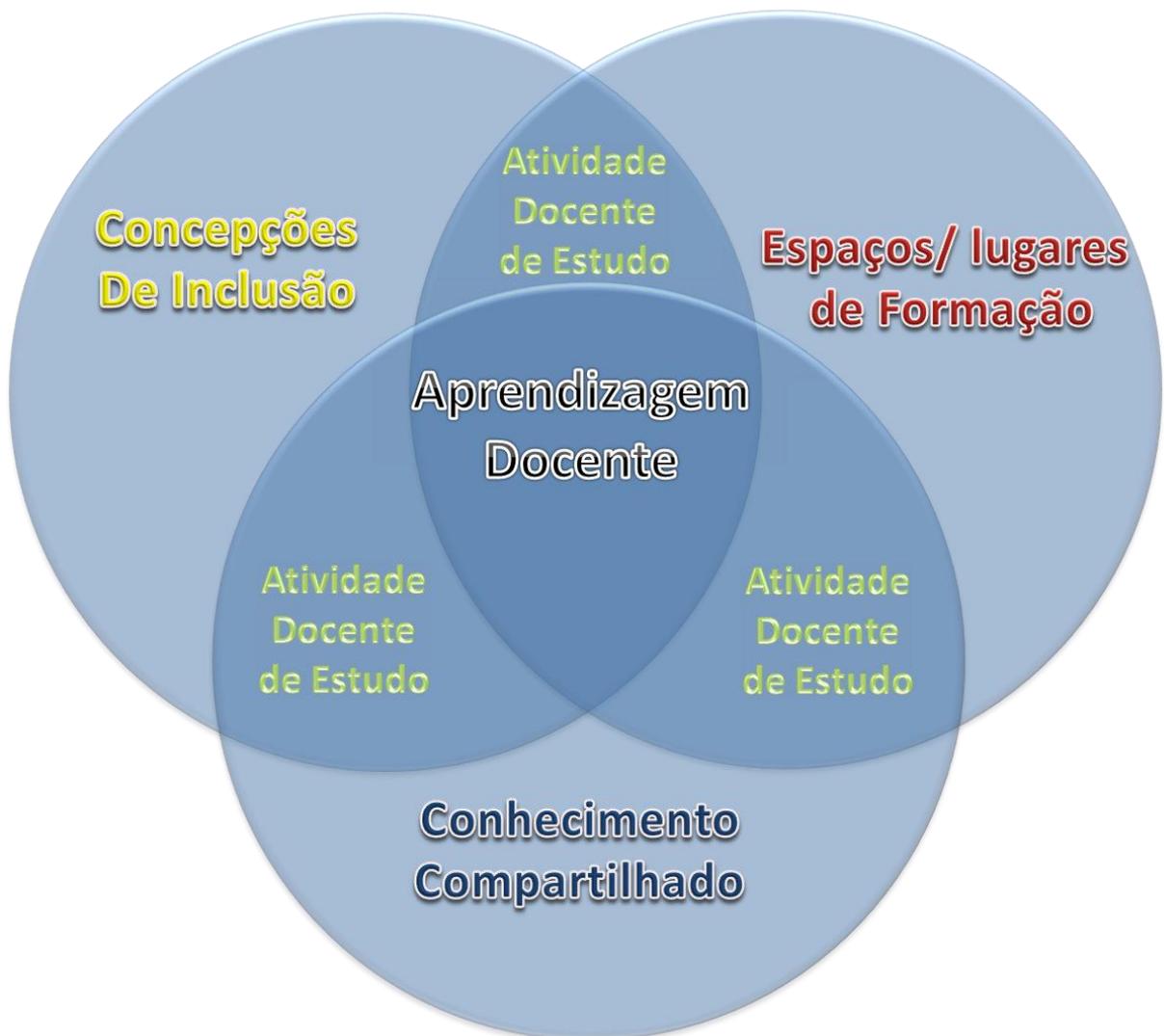
Diante do exposto, a categoria aprendizagem docente no contexto da inclusão, é pautada no desejo de aprender, de buscar novas aprendizagens e aprender a partir do outro. Dessa forma, esta é constituída por dimensões categoriais: Concepções de Inclusão, Trabalho colaborativo e Espaços de formação, dimensões estas, que juntas se entrelaçam e consolidam o processo de aprender a docência em um contexto de inclusão.

Ressalta-se que trataremos de cada dimensão individualmente, na perspectiva organizar a escrita e destacar os elementos que as constituem, no entanto, estas não podem ser pensadas fragmentadas, relacionam-se entre si e são interdependentes. Como pode ser observado na imagem ilustrativa da categoria aprendizagem docente.

Além disso, a atividade docente de estudo se manifesta como eixo articulador entre as diferentes dimensões, ao passo que, buscar a formação continuada

consiste em atender às necessidades impostas pelo ambiente de trabalho. Assim, a prática de estudo se faz necessária, pois não há como aprender sobre a inclusão sem estudar, dialogar e compartilhar.

O esquema que segue ilustra a constituição da categoria Aprendizagem docente a partir de suas dimensões categoriais e eixo articulador.



Quadro 5 – Esquema representativo da constituição e interlocução da categoria Aprendizagem Docente com suas dimensões categoriais e o eixo articulador.

4.1.1 Concepções de Inclusão

“Na docência, é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos encontra-se muito daquilo que ensinamos” (NOVOA, 2009, p. 15) Esta afirmação destaca um dos principais elementos que constituem o profissional professor, suas **concepções**, compreendendo que todas as nossas ações são resultantes das coisas em que acreditamos. Os estudos de Bolzan (2009) afirmam que “os professores agem, frequentemente, de acordo com o que pensam” (p. 20). Dessa forma, para discutir a problemática da inclusão é fundamental conhecer as concepções das professoras sobre o assunto.

Para além das concepções sobre a temática em questão é pertinente falarmos sobre as percepções das professoras sobre a sua função como docentes no processo de aprendizagem. Os relatos do diário dos encontros trazem contribuições neste sentido, ao sinalizar a relevância em conhecer as práticas dos colegas e ver no grupo mediações capazes de favorecer a aprendizagem docente.

As professoras iniciaram falando sobre a importância de aprender com os colegas, em especial conhecer as práticas que vem dando certo, pois muitos professores não trabalham com estudantes incluídos no momento. No entanto, compreendem que em breve serão professores destes educandos. Explicitaram a angústia frente aos desafios da inclusão e a importância em se sentirem amparadas para lidar com as necessidades especiais de aprendizagem. A maioria das professoras enfatizou a importância em ouvir e crescer com as experiências de outras colegas. (Diário das Reuniões - 1º Encontro).

Este relato nos permite afirmar que o grupo de professores está aberto para novas aprendizagens e isso está intimamente relacionado com suas práticas docentes. Para estas professoras, os colegas de escola contribuem para suas aprendizagens, as trocas entre pares geram conhecimentos. Conhecer os alunos incluídos que frequentam a escola, a partir das falas dos colegas, possibilita que os professores se coloquem no lugar daqueles que têm esta experiência, bem como refletir sobre ações futuras possíveis para com estes estudantes.

A busca por conhecer e compreender as individualidades dos estudantes implica atividades docentes de estudo, mobilizando os professores a refletirem sobre a própria docência. Essa reflexão promove novas aprendizagens no âmbito das

práticas pedagógicas e implica modos de conceber sua ação e a compreensão no contexto educativo.

De acordo com Bolzan (2012) a atividade docente de estudo provoca a produção de hipóteses, reflexão e criação de ações na perspectiva de atender seus anseios. Conseqüentemente, o professor reconhece a formação como necessária e busca estratégias para consolidar a mesma.

Logo no primeiro encontro dos ciclos de estudos, as concepções sobre inclusão foram enfatizadas. A primeira questão que surgiu foi sobre o porquê da inclusão nas escolas, alguns professores trouxeram conhecimentos relacionados às leis e sobre as políticas públicas, aos poucos cada uma foi expressando seus entendimentos e uma relevante discussão surgiu: o que significa incluir?

O diário dos encontros traz estes elementos:

Refletindo sobre o conceito do termo inclusão, ao longo das discussões, surgiu um ponto muito importante que se refere à atenção que é para todos os estudantes, conseguir olhar e atender todos os alunos, as professoras explicitaram esse entendimento, buscando problematizar ações para as diferentes situações encontradas nas escolas. (Diário das Reuniões - 1º Encontro).

Este relato, nos ajuda a pensar sobre o primeiro ponto deste estudo, a relação existente entre as concepções das professoras e a aprendizagem da docência.

Tendo como base as vivências ao longo dos ciclos, as entrevistas realizadas com as professoras colaboradoras também explicitaram suas compreensões sobre a temática da inclusão, sendo que este foi o primeiro tópico narrado. Neste tema, as narrativas trouxeram com muita ênfase a compreensão de que a **inclusão é uma realidade das escolas** e cabe aos professores buscarem subsídios para qualificar suas práticas frente à diversidade de aprendizes.

É fundamental destacar que a maioria das professoras envolvidas no CEI, também participaram de outras formações voltadas à compreensão deste processo, como por exemplo: a participação em um curso de 40 horas oferecido por uma escola municipal de Ijuí e também um curso de aperfeiçoamento para atuar em salas de recursos oferecido pela UFSM em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

Nesse sentido, as professoras destacam em seus relatos a compreensão de que a inclusão implica **uma escola que é para todos**, na qual todos são capazes de aprender, como segue nas narrativas:

Incluir é contemplar todos os que estão dentro da sala de aula... (Leia).

Incluir é fazer o aluno participar e aprender, ver as limitações dele e ver quanto ele pode avançar dentro das limitações dele. Então, é ter um olhar diferenciado para aquela criança, mas propiciar momentos de aprendizagem efetiva para ele, não é só estar em conjunto com outros ou apenas socializar com os outros (Paloma).

Eu penso que a inclusão é possibilitar o máximo e o melhor possível para aqueles estudantes que estão na nossa escola, seja ele superdotado, seja ele deficiente mental seja ele um aluno "normal", seja aquele que tem uma dificuldade de aprendizagem. É você disponibilizar o máximo possível de ferramentas pra que ele construa a sua própria aprendizagem (Paula).

Eu entendo que é uma vitória essas crianças estarem incluídas na escola e eu acho que acreditar neles é um grande progresso, que eles conseguem bastantes coisas [...] eu acho que a inclusão é isso é acreditar independente do estudante que for, da patologia que ele tem. É acreditar que vai conseguir fazer um bom trabalho, que daí a gente consegue (Tatiane).

Quanto antes os profissionais da educação se abrirem, vai ser melhor pra eles como professores, como gestores, inclusive os funcionários. Parar de questionar por que fulano está aqui... Isso não adianta mais, isso já está posto, ele está aqui e o que é que eu vou fazer? (Maria Eduarda).

Estes excertos ilustram as concepções das colaboradoras da pesquisa sobre a inclusão e salientam a aprendizagem dos estudantes como ponto principal deste processo. Os entendimentos explicitados ultrapassam os aspectos referentes à socialização e à interação. As reflexões avançam demonstrando que as professoras estão preocupadas com as aprendizagens destes educandos incluídos e as mediações necessárias para que estes sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos.

Ao observar os elementos que estas narrativas trazem, é possível salientar que as professoras compreendem de um modo geral que não há ênfase nos estudantes considerados público alvo da educação especial. Pelo contrário, as palavras da professora Leia deixam claro o entendimento de que incluir tem como foco central todos os estudantes que fazem parte da turma. Ganham destaques os termos *olhar diferenciado para cada criança, acreditar que vai conseguir, possibilitar o máximo e o melhor* que mesmo não fazendo referência direta ao trabalho pedagógico, estas narrativas ilustram entendimentos relacionados às práticas necessárias para a inclusão. Os relatos dos diários também evidenciam estas compreensões:

Aos poucos as professoras foram se reportando a casos passados e as limitações diante da falta de conhecimentos teóricos e práticos. A diretora da escola citou que precisamos aprender a “ver o aluno”, a sensibilização do olhar... Muitas discussões surgiram em torno da capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro. Ao longo das falas das professoras surgiram as discussões sobre as limitações da sociedade em aceitar o diferente e duas professoras se emocionaram justamente por vivenciarem com familiares, a inclusão de perto. Por fim as discussões voltaram-se para a importância de perceber possibilidades e não limitações remetendo as falas na trajetória dos alunos da escola, a caminhada da escola em inclusão. (Diário das Reuniões - 1º Encontro).

Estas narrativas vêm ao encontro dos estudos de Mantoan (2008) ao afirmar que “a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (p. 24). Para a autora, a inclusão questiona nossas concepções e práticas, não há como incluir com base em práticas tradicionais que visam à homogeneidade e que acreditam que todos os estudantes aprendem da mesma forma e com as mesmas metodologias. Estas discussões também surgiram nos ciclos de estudos como pode ser vislumbrado no excerto referente ao quinto encontro:

Dentro desta discussão falamos sobre a mudança de paradigmas, antes se buscava a homogeneidade nas turmas, se um estudante era diferente se fazia de tudo para que ele ficasse o mais próximo da turma, todos deveriam aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e com as mesmas metodologias. Agora, este novo paradigma busca a valorização da diferença e o respeito às individualidades de cada um, entretanto, os professores se deparam com muitas limitações justamente por ainda buscarem um grupo homogêneo (Diário das Reuniões - 5º Encontro).

Isto está atrelado à concepção de formação, ou seja, quando a formação inicial e continuada é reflexiva os professores compreendem os desafios como mobilizadores de aprendizagens. Nesse sentido, buscam formação e há um comprometimento com a docência.

Nessa direção, a partir da leitura dos excertos citados anteriormente é possível reconhecer professoras que compreendem a mudança como algo necessário às práticas docentes, tanto em suas concepções como nas práticas cotidianas. Os escritos de Bolzan (2009) afirmam que os entendimentos dos professores interferem diretamente em suas ações pedagógicas.

As trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação dos professores, revelando suas concepções sobre seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na

prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana da escola (BOLZAN, 2009, p. 22).

Logo, por reconhecerem a inclusão como realidade escolar, as professoras buscam aprender sobre a temática e problematizar o entendimento sobre a importância de construir práticas voltadas ao **respeito às individualidades** dos estudantes, e, estas, são exemplificadas nas narrativas que seguem:

Ela aprende do jeitinho dela e valorizar essa aprendizagem, se a Pati desenhou uma tartaruga redonda, mas foi a tartaruga dela, ela entendeu o filme e isso é muito mais importante que o registro que ela fez (Maria Eduarda).

Por exemplo: se a criança não consegue ler tudo aquilo, leia um fragmento... Se ela não consegue responder... Colocar alternativas. No caso do J que nós tivemos aqui, ele não tinha condições para ler um texto grande [...] e daí como fazer? Colocar opções para ele colocar o X, procurar outras formas... (Jaci).

Acho que tu tens que ser um professor pesquisador, você tem que ver o aluno, as potencialidades dele e sair pesquisando quais as melhores alternativas para que ele aprenda, por que eles têm diferentes ritmos de aprendizagem, eles não vão aprender todos ao mesmo tempo. Concordo quando dizem que um aluno também aprende um com o outro nas suas trocas, porque eles sentam juntos, pensam juntos, discutem juntos, montam uma estratégia pessoal, principalmente na matemática. É uma aprendizagem constante, contínua e você tem que pesquisar, trazer coisas diferentes e desafiadoras pra mobilizá-los e fazer com que aprendam cada vez mais (Paloma).

Para além de seus entendimentos, as falas destas professoras trazem o fazer cotidiano e evidenciam seus constructos acerca das práticas inclusivas, nos convidando a problematizar **ações possíveis** no cotidiano da escola. Há que se considerar que estamos falando sobre situações particulares, com base nas necessidades dos estudantes. E, neste contexto, em momento algum, as educadoras descrevem “grandes” mudanças em seus planejamentos, pelo contrário, descrevem ações simples que respeitam os ritmos de aprendizagens e as potencialidades de cada um.

Nessa perspectiva, diante das concepções de que uma escola inclusiva é para todos, entendemos que ações, como as narradas pelas professoras Maria Eduarda, Jaci e Paloma, são necessárias para consolidar esta proposta educativa. Aprofundar conhecimentos teóricos, vivenciar práticas inclusivas, e estar em constante reflexão sobre seu cotidiano, compreendendo que o processo de aprender a ser professor é contínuo é imprescindível para que possamos qualificar a ação docente.

Face aos desafios da docência entendemos que ser professor implica um processo formativo contínuo. É fundamental estarmos cientes de que somos profissionais inacabados, e, nessa perspectiva, a reflexão se torna constante nas práticas em sala de aula. No momento em que os professores se compreendem como sujeitos aprendentes, passam a refletir sobre situações passadas e projetar ações futuras na perspectiva da mudança. Para Bolzan (2009) a possibilidade de repensar o processo de ensinar e aprender implica construir, desconstruir e reconstruir saberes e fazeres sobre a ação pedagógica. Estas desconstruções e reconstruções estão relacionadas às atividades de estudo das professoras e podem ser vislumbradas em um relato do terceiro encontro:

Também as professoras mais antigas da escola contaram sobre os primeiros alunos diferentes que a escola recebeu e as estratégias que utilizavam com aqueles alunos (momento de emoção). Ao longo do diálogo as professoras iam refletindo sobre mudanças necessárias, a sensibilização dos colegas e professores, elaboração de atividades específicas a serem realizadas na sala de aula. Muitas problematizações surgiram neste diálogo como a questão de olhar o estudante em relação a ele mesmo, valorizar pequenas conquistas, cuidar da autoestima, fazer com que cada um se sinta parte da escola (Diário das Reuniões - 3º Encontro).

As docentes explicitaram as vivências, rememorando as diferentes experiências que tiveram ao longo de suas carreiras, o que hoje permite a elas ver os primeiros casos de inclusão em suas escolas, refletirem como isso acontecia e as mudanças que ocorreram até então. Sendo que estas exigiram dos professores que se permitissem olhar para a escola e perceber que esta mudou e conseqüentemente que os docentes também precisaram e precisam mudar.

Nas narrativas que seguem as professoras destacam a docência como um processo contínuo de aprendizagem para o qual se necessita estar aberto, disponível.

Nós precisamos ter a parte teórica, sabe, eu acho fundamental, porque eu acho que chegar assim sem ter uma fundamentação teórica e chegar e encarar um aluno incluído é difícil. Então eu acho que a primeira parte é tu ter uma formação e uma fundamentação e depois tu vais aprender no dia a dia, a gente vai estar sempre aprendendo a inclusão, porque é como uma outra turma, tu está sempre aprendendo, porque só quando tu tiver o aluno incluído, vão surgir as dificuldades e tu vai tentar resolver... (Fernanda).

A gente não sabe tudo! E, a pesquisa, o conhecimento... Às vezes eu erro ou nós erramos por não conhecermos... Eu não sabia, por isso que eu errei a receita... Eu não conhecia, eu não sabia como fazer... Então eu penso que conhecer, procurar, pesquisar ajuda bastante... Porque daí tu fazes analogias, tu

fazes comparações e vê o que tu podes aproveitar que foi útil, que foi positivo num ensinamento ou numa aprendizagem, enfim, eu acho que pesquisa é importante para aprender e todos os dias nós estamos aprendendo (Jaci).

Aprender a ser professor... Tu tens que se construir nesse sentido também, daí tu vais ler, tu vais procurar, tu vais tentar entender quem é aquela criança, quais as suas possibilidades, quais as limitações dela e trabalhar dentro daquilo que é possível e é muito gostoso aprender com eles... (Paloma).

Eu acho que todo mundo estava ciente que estava ali para realmente aprender, uma busca de alternativas... Porque você se angustia no momento em que aquela criança está incluída, fazer o que quando você tem ela ali? E, você tem que dar conta dessa inclusão... (Ana).

Neste processo de aprender a ser professor em uma escola inclusiva fica clara a ênfase na importância de **vivenciar e estudar a temática da inclusão**. Não se aprende a ser professor de aprendizes incluídos, sem conhecer os pressupostos da mesma, sem buscar novos conhecimentos e sem conviver com os estudantes. É imprescindível que exista a articulação entre os estudos teóricos e situações práticas.

E este entendimento também está articulado à compreensão de estar sempre aprendendo a docência. Nas falas as professoras mostram-se instigadas pela angústia de ter que resolver através de sua ação, a inclusão de uma criança especial em um grupo. E, ao mesmo tempo planejar atividades que venham ao encontro das necessidades destes estudantes.

Isso me remete a buscar saberes, conhecimentos que venham nos ajudar com aquela pessoa e olhar pra ela, por que quando você começa a enxergar, a olhar pra ela você vê que alguma coisa ela produz, que alguma coisa ela aprende do jeitinho dela e valorizar essa aprendizagem é muito importante (Maria Eduarda).

Eu aprendo errando e aprendendo e fazendo de novo, me frustrando, refletindo sobre o que poderia ter melhorado, por que eu acho que tudo que você faz e erra não foi com a intenção de errar, mas você pode com certeza fazer diferente. Então é a reflexão que te leva a mudar aquilo que você errou (Leia).

E como é que se aprende a trabalhar com aluno incluído? Trabalhando com ele, testando possibilidades... Se não deu de um jeito, tenta de outro e principalmente conversando com grupo, pedindo ajuda, ouvindo o máximo de pessoas possíveis eu acho que só assim que a gente constrói. Não tem uma receita, como não tem pra alfabetizar, como não tem pra ensinar matemática, cada um tem a sua forma de aprender e a gente tem que saber descobrir isso em cada um, como potencializar para que ele consiga aprender (Paula).

Estas narrativas demonstram sensibilidade, os professores olham para os estudantes com cuidado, com esmero, e isso, está implicado na trajetória e nas concepções. Há responsabilidade com a prática educativa e para isso o compartilhamento se torna peça chave neste processo de aprender.

Imbernón (2009) afirma que: “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (p. 18). Professores necessitam estar em constante reflexão.

As falas das colaboradoras elucidam compreensões de que a inclusão nos mobiliza a aprender e que ações e operações nesta direção são fundamentais. No entanto, estes são apenas os primeiros passos rumo à efetivação da inclusão escolar.

Muitos desafios ainda são enfrentados nas escolas, em especial a falta de conhecimentos sobre leis e políticas. Poucos espaços são disponibilizados para estes estudos, como pode ser observado nos diários dos encontros, na ocasião em que o foco das discussões foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva:

Iniciamos nossas discussões sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, cada professora havia anotado pontos centrais do texto e as discussões giravam em torno de conhecer esse novo cenário educacional a partir da política. Inicialmente as professoras falaram sobre as limitações da escola, pois após a leitura perceberam que o conhecimento desta política era fundamental para os professores compreenderem os objetivos da inclusão, porém não havia espaços para este estudo nem incentivos para conhecer essa política, bem como outras que muitas vezes os professores não tem acesso. Após esta reflexão inicial e extremamente pertinente avançamos para a caminhada da educação especial em busca da concretização de uma escola inclusiva, neste tópico os professores explicitaram não saber que esta busca era tão antiga, muitas críticas surgiram aos gestores, ao compreenderem que muitos equívocos foram realizados por falta de conhecimentos dos professores (diário das reuniões – 2º encontro).

Este excerto nos convida a refletir sobre as necessidades formativas que os docentes sentem. As falas extraídas dos diários sinalizam claramente o desconhecimento de toda a trajetória da educação especial na caminhada pela inclusão em educação e estes esclarecimentos são de responsabilidade dos órgãos governamentais, há uma perceptível falta de divulgação e conseqüente não compreensão das políticas públicas educacionais.

Diante deste relato podemos nos questionar se os professores, de um modo geral, não executam ações sem muitas vezes saber as motivações que os levaram a realizá-las. Ao refletir sobre os sistemas de ensino, as narrativas também evidenciam os desafios impostos pela inclusão, salientando a falta de formação docente como o principal dos desafios enfrentados ao atender todos os alunos em suas individualidades. Também é destacado que se a inclusão não for bem encaminhada, alguns serão incluídos e outros excluídos. As falas que seguem expressam estes elementos:

Eu vejo, às vezes, que na ânsia de incluir alguns, acabamos excluindo outros, mas pra mim inclusão é para todos, é para os que têm um laudo, que tem um plano especial e para aqueles que não têm, e, que outras situações acabam gerando exclusão (Maria Eduarda).

A gente têm diferentes tipos de crianças inclusas que podem ter algum tipo de deficiências ou não. Como a criança que tem dificuldade de aprendizagem, pra mim ela também esta incluída na sala de aula. Eles precisam também da atenção da gente, certamente precisaria de um auxiliar pra ajudar por que tu consegue fazer bastante coisa se tem um, eu acho que isso também é inclusão (Tatiane).

Tais problematizações estão relacionadas às adaptações que os alunos incluídos têm direito, conforme consta na LDB 9394/96: “Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” além de outras resoluções e normativas que enfatizam esse direito.

Nesse sentido, os estudantes público alvo da educação especial, tem este direito garantido em lei, no entanto, para todos os outros educandos ainda há um único currículo, uma única forma de avaliar. Os escritos de Nóvoa (2009) destacam que “a educação para todos só faz sentido caso se traduza na aprendizagem de todos” (p. 30).

Essa discussão nos coloca diante da necessária reflexão sobre o que as políticas públicas propõem e as realidades das escolas. Sustentadas pelas palavras da professora Maria Eduarda é possível perceber que as ações diversificadas e avaliações diferenciadas, ainda, se voltam para os alunos “incluídos”. Destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) abordam a importância na diversificação de práticas a fim de oferecer condições de aprendizagem a todos. É enfatizada a importância de utilizar a

avaliação não como uma ferramenta para mensurar conhecimentos e sim como uma possibilidade de proporcionar construções que o estudante ainda não concretizou.

Nessa perspectiva o Plano de Desenvolvimento da Educação lançado em 2007 prevê em uma das suas metas da educação básica o acompanhamento individual de cada estudante, sendo que documentos posteriores reiteram esta meta tendo em vista o direito de todos à aprendizagem.

Ao longo dos CEI a questão da educação para todos e do respeito às individualidades marcaram nossas reflexões, pois a própria política de inclusão, exclui os estudantes que não se enquadram no público alvo da educação especial e isso gera questionamentos e dúvidas, como podemos visualizar no excerto que segue:

Ao adentrarmos no público alvo da educação especial foi perceptível que isso elucidou muitas dúvidas, porém ao mesmo tempo surgiu a discussão sobre a inclusão que exclui, pontuando claramente os alunos que se enquadram no público da educação especial. Neste momento os professores começaram a citar casos de crianças com dificuldades na aprendizagem e que necessitavam de um atendimento individualizado, mas que ao mesmo tempo não tinham acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Foi necessária a minha intervenção e explicação sobre o porquê desta limitação, visto que no passado as salas de recursos eram depósitos de “alunos problema”, e por este motivo estudantes que tinham necessidades especiais de aprendizagem davam lugar àqueles hiperativos e “bagunceiros” (diário das reuniões – 2º encontro).

A explicação ficou clara e os professores concordaram com a iniciativa da política de inclusão, contudo, a compreensão de que os educandos com dificuldades na aprendizagem ficam à margem da escolarização ainda permaneceu. Nesta problematização, é possível inferir que os professores, que acreditam em uma educação para todos, sentem-se responsáveis pelas aprendizagens e avanços de todos seus estudantes e por este motivo a inquietação com as dificuldades na aprendizagem ficou tão marcada.

Fazendo referência aos escritos de Freire (1998) o ser professor carrega consigo responsabilidades éticas, políticas e profissionais. E, em um mundo em constante transformação é necessário que os educadores também acompanhem e se transformem constantemente. Por este motivo, a compreensão de que ser professor exige formação permanente, e que isso significa ter respeito e compromisso com a própria profissão e implica a atividade docente de estudo ao passo que as professoras consolidaram ações para atender demandas escolares e qualificar suas práticas.

Para o mesmo autor:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem a abertura ao risco e à aventura de espírito (FREIRE, 2010, p. 69).

E, para que este aprender aconteça é imprescindível nos compreendermos como inacabados, o entendimento de que sempre podemos aprender mais e que a partir das mudanças sociais também precisamos mudar é fundamental para que os elementos apresentados nesta dimensão categorial se façam presentes no cotidiano dos professores. É preciso aprender com os colegas, buscar sempre novas aprendizagens, respeitar os estudantes e refletir constantemente sobre o que pode ser melhorado e modificado.

4.1.2 Conhecimento Compartilhado

Para que a aprendizagem do professor aconteça, o primeiro passo é desejar a formação, compreendendo esta como um processo e como uma necessidade profissional. Os estudos de Ferry (2004) destacam que para alguém se formar é preciso querer e buscar, portanto, há a necessidade de se construir espaços para que isso aconteça. Entendemos que é o compartilhamento entre pares que permite a reflexão sobre a formação.

Nessa direção, ao mesmo tempo em que as professoras verbalizam o significado que a inclusão tem na escola, explicitam sua realidade no cotidiano da docência: o conhecimento compartilhado. As falas das professoras demonstram que a colaboração é algo recente e que vem trazendo às escolas e aos professores da educação básica a possibilidade de constituir um lugar de diálogo, trocas de experiências e trabalho em grupo.

O final do ano se aproximava e já estávamos bastante cansadas, e, mesmo diante das exigências cotidianas, as professoras manifestavam o interesse e envolvimento com as leituras e reflexões. Percebi que ao longo de nossa trajetória, os laços foram se estreitando, estávamos mais seguras e ao mesmo tempo havia um clima de amizade entre as colegas. Por mais que estávamos unidas por um objetivo comum, havia um clima descontraído e

agradável. Nas conversas paralelas, muitas professoras relatavam como se sentiam bem em poder compartilhar e aprender com as colegas (Diário das Reuniões - 6º Encontro).

As narrativas das colaboradoras enfatizam a relevância das **trocas e interações**, destacam que tornar a escola um lugar de compartilhamento motiva o grupo a trabalhar com maior dedicação e envolvimento. E estas aprendizagens se constituem como atividades docentes de estudo que possibilitam às professoras momentos para se ouvirem e se entenderem, evidenciando suas limitações e ampliando seus conhecimentos.

Os estudos de Bolzan(2002) destacam a relevância da criação de redes de relações e interações entre colegas de profissão. Ao passo que o diálogo se instaura e as trocas acontecem, novas aprendizagens são desencadeadas e os professores voltam sua atividade de estudo para a reflexão e aprendizagem a partir do outro. As falas das professoras elucidam este entendimento:

Eu acho que sentar e conversar com os colegas, uma conversa, um diálogo onde cada uma coloca e expõe o que sabe e os trabalhos e as pesquisas, então não ficamos só na conversa, mas tínhamos textos para ler e para estudar, como as leis. Então foi bem diversificado, porque pegamos a parte teórica e também a parte prática com os colegas... Bem legal... (Fernanda).

Muitos já entenderam que quanto mais eu dou mais eu recebo, mais eu tenho, mais eu cresço. Algumas professoras ainda resistem, tem essa rivalidade ainda, mas é muito pouco, tanto na elaboração da proposta ou quando a gente pára para avaliar o trabalho, quando a gente faz um grupo de estudo, quando a gente define metas. Eu acho que tudo isso é trabalhar de forma compartilhada e é construir o conhecimento também de uma forma compartilhada (Paula).

A gente conversa e sempre tem diálogo, a gente coloca, às vezes, uma angústia e sempre cada uma procura de uma determinada forma resolver [...]dificilmente há um recreio em que a gente não comenta alguma coisa... Por que os nossos recreios na verdade são sempre uma troca, é difícil que a gente não trocar experiências (Ana).

E, este compartilhamento cotidiano gera um sentimento de solidariedade, conceito que é abordado por Freire (2009) como a condição necessária ao diálogo. Dialogar exige das pessoas a solidariedade e esta nasce da humildade, do amor e do respeito ao outro. Para este autor, a solidariedade encoraja as pessoas a sonhar e transformar. O individual dá lugar ao grupo e assim, traz o conceito de “ser para o outro” como ponto central para a transformação da práxis.

No âmbito da formação de professores Hautrive (2012) discute o conceito de solidariedade docente, que é abordado a partir da seguinte definição:

Entendemos por solidariedade docente o processo de compartilhamento de ações e responsabilidades da docência entre os professores, o que implica descobertas e observações sobre as questões pedagógicas através do compartilhamento, no intuito de ampliar os conhecimentos, objetivando o aprendizado coletivo, promovendo o olhar para o colega professor como um parceiro no processo de aprender (HAUTRIVE, 2012, p. 108).

Também destacamos os estudos de Maldonado (2003) ao discutir conceitos de individualidade e solidariedade, para a autora “A ideia da construção do conhecimento pela relação de reciprocidade entre os agentes do processo educacional, conduz ao conceito de solidariedade” (p. 28). Com base nesta concepção, as ações passam a ter o foco na coletividade, buscando sempre atender objetivos comuns, bem como estabelecer vínculos e parcerias consolidando um ambiente de cumplicidade.

Percebe-se que aos poucos o grupo está mais unido, as professoras se sentem mais a vontade para expressarem o que realmente sentem e pensam. As ações em prol da inclusão se intensificaram muito nos últimos anos no município de Ijuí, e é natural sentirmos medos e angústias, pois criamos expectativas e muitas vezes as coisas não acontecem como desejamos. Observando o direcionamento do grupo, vejo um ponto muito positivo nos nossos encontros, visto que ao mesmo tempo as professoras explicitam seus sentimentos, o grupo se apoia e se ajuda. As próprias professoras realizam intervenções para amenizar a ansiedade das colegas, mostrando situações práticas vividas e a importância do afeto com estes alunos que são “especiais” (Diário das Reuniões - 3º Encontro).

Neste sentido, o CEI contribuiu para a efetivação da **solidariedade docente**, conceito este, que pode ser entendido a partir de três pontos: compromisso com o trabalho da escola, parceria entre professores e busca coletiva pela definição de estratégias capazes de atender as necessidades de cada professor. Ao se sentirem apoiados pelo grupo, podemos inferir que os profissionais reconfiguram suas ações no espaço escolar, buscando maneiras de qualificar seu trabalho e conseqüentemente qualificar o trabalho da escola. Novamente, verificamos a atividade docente de estudo, uma vez que o compartilhamento perpassa pelo processo formativo continuamente.

Relacionando com o texto, falamos sobre a importância da socialização e interação entre as pessoas para o desenvolvimento e construção de aprendizagens e de vivermos juntos, trazendo inclusive a questão da não repetência como uma forma de incluir estudantes que tem maiores dificuldades e que poderiam se tornar fracassos escolares nas séries

iniciais. Alguns professores demonstraram compreensões divergentes sobre a questão do tempo de aprendizagem, gerando reflexões sobre a reprovação nos anos iniciais. Foi destacado, como ponto central a falta de professores para atuar em turno inverso com laboratório de aprendizagem. São diferentes olhares e concepções que geram problematizações muito pertinentes, e, ao mesmo tempo o próprio grupo busca discutir e estabelecer um entendimento comum sobre a temática em debate (Diário das Reuniões - 4º Encontro).

Este encontro foi um momento de atividade de estudo, as colaboradoras trouxeram questões divergentes sobre o tempo de aprendizagem, argumentando acerca da reprovação, de atividades em turno inverso e do laboratório de aprendizagem. Entendemos que estas problematizações deixaram emergir temas polêmicos do cotidiano escolar, os quais foram compartilhadas e promoveram a exposição de diferentes pontos de vista. Além disso, houve a conscientização no que tange às diferentes possibilidades e diferentes demandas.

Estas ações são explicitadas nos relatos das professoras durante as entrevistas e destacam a motivação em trabalhar. Diante do exposto, é possível concluir que o espaço de trabalho ganha um novo desenho, um lugar onde se deseja estar e trabalhar. Seguem as narrativas que trazem estas afirmações:

No momento em que a gente tem uma dificuldade tanto com os colegas professores, você pode conversar, quanto a coordenação sempre tem uma abertura bem boa, a direção. Então se você tem uma angústia, você chega, conversa, discute ideias, vê alternativas para aquela situação, e eu acho que é uma experiência muito gratificante você poder colaborar de certa forma, poder discutir e elaborar situações, hipóteses pra você ir tentando aprimorar o teu trabalho (Paloma).

Eu acho que aqui na escola esse é um diferencial. Eu já trabalhei em várias escolas e nunca tinha acontecido isso, por que as outras escolas que eu trabalhei eram mais competitivas, não tinha essa questão de compartilhar dificuldades ou o nervosismo de trabalhar... Por que a gente fica nervosa independente da turma no início do ano você fica nervosa, e eu acho que esse é o diferencial de dizer: Te acalma! Comigo também era assim, mas vai melhorar! (Tatiane).

Pela experiência que eu tenho na escola, eu percebo que tem bastante colaboração, eu nunca tive dificuldades porque a gente se ajuda, troca de experiências entre os professores, há colaboração. Eu acho que a escola Joaquim Porto tem isso, tanto é que surgiu este grupo de formação. Todos estão querendo saber mais, todos estão se ajudando, eu sinto que tem isso. [...] a gente sempre tem dúvidas, e se tu tens alguém que tu percebe que está interessado em te ajudar, então eu acho que te dá mais segurança pra ti enfrentar qualquer dificuldade, às vezes acontece alguma coisa na sala de aula e tu fica na dúvida de como resolver, então se o grupo ajuda, o professor te dá uma sugestão, uma ideia... Eu acho isso muito importante... (Fernanda).

Estas falas nos convidam a refletir sobre a importância do trabalho em equipe, dos laços que se constituem no ambiente de trabalho e sobre a segurança que os profissionais adquirem ao perceber que seus colegas de trabalho buscam objetivos comuns, e, compreendem a troca de experiências como aprendizagens que contribuem para o trabalho pedagógico.

Após mais uma tarde intensa de trabalhos, fizemos nosso lanche e nos sentamos em círculo ao redor da mesa, há uma interação muito legal entre o grupo, nossas conversas não se detêm aos encontros dos ciclos, dialogamos sobre nossas leituras nos intervalos e nos momentos livres. O grupo está bastante envolvido, há um clima de coletividade e compartilhamento, inclusive neste dia uma das colegas professoras trouxe um texto para compartilhar, dessa forma iniciamos nosso encontro com a leitura do texto “Disbicicléticos” (anexo D). (Diário das Reuniões - 4º Encontro).

Reflexões propostas por Freire (2010) destacam o papel socializador da escola, afirmando que multiplicar diariamente esta prática é de fundamental importância para que a escola se constitua em um lugar onde as pessoas se sintam bem, queiram estar e compartilhar. Professores e estudantes passam grande parte do seu dia na escola. Por este motivo, é necessário reconhecer valores referentes às emoções, sensibilidade e afetividade.

Alarcão (2003) destaca em seus estudos que a escola é o local de trabalho dos professores, e nesta circunstância não é possível agir isoladamente. A autora enfatiza que a docência se constrói na interação com o outro e com os colegas. A narrativa de uma professora corrobora a importância em dar voz aos educadores e valorizar seus saberes.

Esse fato de deixar as pessoas falarem primeiro, a forma como foi conduzido... Primeiro a gente viu as políticas que norteiam, por que é que isso ali está ali, como isso chegou à escola, e depois dar esse momento pra que cada um colocasse o que pensava, suas angústias. E, isso fortaleceu muito o grupo e aí o pessoal se permitiu pedir mais ajuda, se permitiu chegar lá na educadora especial, chegar na colega da outra sala, lá na diretora, na coordenadora para pedir ajuda para ver a melhor forma de trabalhar, foi bem interessante (Paula).

Diante deste contexto institucional, os professores enfatizam a questão do fortalecimento do grupo. Os medos e a insegurança são enfrentados em conjunto com os colegas, o sentimento de fraqueza e dúvida dá lugar à confiança e a busca de alternativas para superar os desafios em grupo. Os estudos de Imbernón (2009) vêm ao encontro deste entendimento ao destacar que: “o compartilhamento de

dúvidas, contradições, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 64). Assim é possível evidenciar a emergência da cultura de colaboração.

Os escritos de Bolzan (2012) problematizam a cultura de colaboração a partir do seguinte entendimento:

A cultura colaborativa constitui-se como uma das premissas para que a reflexão compartilhada acerca das práticas educativas experienciadas nos múltiplos contextos, mobilize a aprendizagem docente e fortaleça a dinâmica de solidariedade nas instituições de ensino (p. 49).

Nessa direção as formações continuadas possibilitaram aos professores momentos de trocas e diálogo, como pode ser observado nos excertos a seguir:

Aqui todo mundo abraça a causa e diz: vamos lá que você vai conseguir! O apoio dos colegas aqui é bem grande [...]Eu acho que as experiências são ótimas para se relatar, conversar com as colegas, [...] mostra segurança... Não é só comigo que acontece, é com os outros também, tem essas visões. Só que eu acho que a gente deveria ter mais tempo pra isso, mesmo que eles reclamem em ficar um pouquinho mais. Eu acho muito importante pelo menos uma vez por semana ficar e discutir um texto ou qualquer outra coisa que relatasse essas dificuldades de aprendizagem ou outros assunto. É o fato de você se reunir com o grupo, isso fortalece bastante... (Tatiane).

Então pra mim só acrescentou, e o que eu mais gostava e acho que também aprendi foi com os relatos dos colegas e as discussões desses relatos. Eu acho que é isso que acrescenta. Você se coloca no lugar das pessoas e eu acho que nisso você consegue aprender, nos relatos e nas discussões desses problemas e você via que as pessoas estavam sempre tentando ajudar, contribuir, no sentido de pensar em como resolver aquilo. Não era um problema meu, não era um problema da Paloma ou da Ana era um problema nosso e isso que foi o rico desses encontros (Leia).

Eu percebo que quem vinha, que quem participava, realmente estava ali por que queria, por que queria aprender, queria socializar. Então isso foi muito gratificante pra mim. Em termos de aprendizagem, o fato de vir ali e ouvir o modo que cada uma das minhas colegas via determinadas situações foi um grande crescimento. Por que de repente eu via completamente diferente, eu via uma colega falando de uma certa criança, até a minha forma de ver esse estudante mudou eu acho que a gente como grupo cresceu muito com essa formação, e se fortaleceu (Paula).

As experiências concretas vividas são fundamentais para a consolidação do trabalho conjunto. Os modos de interação proporcionados durante as atividades do ciclo de estudos sobre inclusão geraram condições de confiança e apoio mútuo, características do trabalho colaborativo.

Foi pontuada a questão de deixar o aluno nos mostrar do que ele é capaz e não delimitarmos até onde ele é capaz de ir. Se for necessário adaptar, adaptações devem ser feitas, mas não podemos permitir que o aluno não avance por acreditarmos que ele não é capaz. A sensibilidade nas falas das professoras é evidente, há um olhar cuidado com os educandos, sempre mostrando a preocupação e, ao mesmo tempo buscando no grupo, formas de atender as demandas evidenciadas. Compreensões estas que foram se consolidando através do compartilhamento entre colegas (Diário das Reuniões - 4º Encontro).

Nesse sentido essa categoria aponta uma escola que caminha em direção a um objetivo comum: aprendizagem de todos os estudantes. E, neste espaço educativo, a inclusão, foi a mola propulsora para a consolidação deste grupo, pois os desafios impostos pelos “novos alunos” gerou nos professores uma desacomodação e ao mesmo tempo a busca por estudos teóricos que elucidassem as dúvidas suscitadas pelas demandas encontradas no cotidiano da escola.

À medida que um grupo se consolida com um propósito comum, diferentes pontos de vista se manifestam, experiências são explicitadas e novas construções vão acontecendo a partir das trocas entre colegas. Dessa forma, o **compartilhamento** passa a ter vida, concepções são repensadas e novos conhecimentos são consolidados. Essa prática aparece nas atas dos encontros e posteriormente nas narrativas das professoras. Ao falar dos Ciclos de estudos sobre inclusão, muitas vezes o termo diálogo aparece, e nos remete aos escritos de Freire (2010), que nos colocam diante da reflexão sobre o **diálogo** como ação fundamental para a prática educativa. Somos seres sociais, provenientes de contextos diferenciados e com crenças distintas. Assim, o diálogo provoca o respeito aos diferentes pontos de vista, bem como, a reflexão, ação e transformação.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigidas por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2010, p. 60).

Bolzan (2001) enfatiza em seus estudos que o diálogo se dá a partir das interações cotidianas tanto em momentos específicos quanto no dia a dia da escola. Para a autora, as interações desencadeadas pela conversação oferecem a oportunidade de expor entendimentos pessoais sobre determinados assuntos, e à medida que diversos entendimentos são explicitados, diferentes compreensões surgem, dúvidas são elucidadas e novas reflexões são desencadeadas.

Nesse sentido, “a interação caracteriza-se pela atividade compartilhada” (BOLZAN, 2009, p. 19), ou seja, quando os docentes ganham voz para contar suas vivências, expressam ao grupo situações muitas vezes não vivenciadas pelos outros colegas. Nesse sentido, ao falar sobre a temática da inclusão, muitas professoras ouviram pela primeira vez situações e ações práticas. Assim, a interação favorece o compartilhar de conhecimentos, uma vez que possibilita aos professores se colocarem no lugar do outro e refletirem sobre como seriam suas práticas em tais situações.

Dentro desta discussão falamos sobre a mudança de paradigmas, antes se buscava a homogeneidade nas turmas, se um estudante era diferente se fazia de tudo para que ele ficasse o mais próximo do padrão da turma, todos deveriam aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e com as mesmas metodologias. Agora, este novo paradigma busca a valorização da diferença e o respeito às individualidades de cada um, entretanto, os professores se deparam com muitas limitações justamente por ainda buscarem um grupo homogêneo. Para complementar a discussão foi realizada a leitura do excerto “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1995) e a partir desta leitura muitas professoras se manifestaram, pois a compreensão desta dualidade ainda é complexa. Pensar na inclusão nos remete a desconstruir padrões e concepções (Diário das Reuniões - 5º Encontro).

Os estudos de Imbernón (2009) ao tratar sobre a colaboração entre educadores destacam que “cada membro do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela dos demais. O professorado compartilha a interação e o intercâmbio de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo” (p. 61). Nessa direção, a consolidação de um grupo provoca a participação e criticidade, na perspectiva de uma **aprendizagem coletiva e colaborativa**.

Para as professoras, a possibilidade de construir na escola uma prática interativa e colaborativa suscita reflexões referentes ao sentido que é atribuído ao ambiente de trabalho. Cunha (2008, p119) discute os conceitos de espaço e lugar, ao afirmar que: “A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades.” Nesse sentido, à medida que as narrativas vão acontecendo, sentidos são atribuídos à escola, para além de um espaço de trabalho, mas um lugar de diálogos, aprendizagens, reflexões e construções coletivas.

4.1.3 Espaços/lugares de Formação

Esta dimensão categorial nos permite compreender que o compartilhamento e a disposição dos professores em discutirem seus enfrentamentos, são elementos fundamentais para consolidar um grupo de trabalho e assim, qualificar as práticas docentes cotidianas. Diante deste contexto colaborativo, é necessário que os sistemas de ensino promovam estes espaços, e a escola é o principal lugar para que estas práticas se consolidem e se fortaleçam.

A prática educativa exige, a cada momento, diferentes posicionamentos diante das demandas escolares. Por este motivo, a formação continuada ocupa papel fundamental na constituição dos docentes. A escola está em constante transformação e a formação docente precisa acompanhar tais mudanças. Sendo assim, cabe refletir sobre quais aspectos a formação continuada necessita contemplar, neste contexto cabe aos educadores orientarem suas atividades para consolidar tais transformações.

Estabelecendo como ponto de partida os estudos de Imbernón (2006), inicialmente a formação de professores necessita ser compreendida como um processo contínuo na trajetória profissional, processo esse que ofereça aos professores habilidades, atitudes e conhecimentos para se constituírem como profissionais reflexivos e críticos. Partindo destes pressupostos, acreditamos que a formação continuada precisa dar voz aos professores e buscar atender suas inquietações. Os ciclos de estudos desenvolvidos na instituição estudada trazem contribuições nesta perspectiva:

Iniciamos nossa conversa falando sobre como seriam nossos encontros, combinamos definir a cada encontro temas que tratassem do interesse comum bem como o dia da semana e horário. Esse momento foi bem importante, pois o grupo teve a possibilidade de discutir juntos temas que consideravam necessários problematizar. Cada professora colocava suas dúvidas e inquietações e a partir destes relatos em grupo fomos definindo os caminhos que nossos encontros iriam tomar (Diário das Reuniões - 1º Encontro).

A reflexão e a criticidade vêm ao encontro dos estudos postulados por Freire (1985) ao destacar a importância da pergunta na vida das pessoas. O autor problematiza o fato de vivenciarmos situações ou fazermos coisas sem perguntarmos o por quê, e muitas vezes fazendo por fazer. Logo, quando nos

colocamos como profissionais questionadores e inquietos, nos tornamos investigadores, pesquisadores das nossas práticas. Diante disso, conseqüentemente ações são propostas na perspectiva de atender nossas perguntas.

Imbernón (2003) aborda em seus estudos diferentes espaços formativos, destacando a escola como um espaço potencialmente rico para a aprendizagem dos professores. Para o autor, é fundamental compreender que a formação continuada é inerente à profissão de professor. No entanto, poucos espaços são disponibilizados na escola para que os professores estudem e aprofundem seus conhecimentos. O que se percebe é que construir estes espaços depende de iniciativas dos próprios professores que constituem a equipe escolar.

Novamente após um período de aproximadamente 35 dias, as professoras desceram de suas salas de aula, demonstravam estar contentes em estarem ali, aproveitaram o breve espaço de tempo para fazer um lanche e muitas brincadeiras, já que “agora valia a pena participar dos encontros, além das aprendizagens construídas... tinha lanche bom”. O clima era extremamente agradável, todo mundo estava aqui porque queria estar (Diário das Reuniões - 3º Encontro).

Este excerto demonstra a importância, da formação de professores abordar com seriedade assuntos pertinentes à escola, e, ao mesmo tempo, oferecer aos professores um lugar agradável, um lugar que os professores desejem estar, para que assim a formação se torne uma necessidade na profissão docente. Por este motivo, essa mobilização deve ser desencadeada pelo próprio grupo. Problematicar e refletir sobre os desafios que a escola enfrenta cotidianamente, bem como buscar estratégias que atendam essas demandas é essencial para que este processo seja exitoso.

Ferry (2004) em seus escritos disserta sobre a relevância do trabalho em grupo em um contexto de trabalho. Para o autor, existe um grupo quando todos os componentes compartilham dos mesmos objetivos e buscam interagir uns com os outros. A consolidação de um grupo pode ser entendida como um instrumento pedagógico para a formação, visto que favorece a cooperação e o diálogo entre os indivíduos, atividades fundamentais para que todos busquem alcançar os mesmos ideais.

Nesta perspectiva, a partir da implementação da sala de recursos na escola e a intensificação das ações em prol dos estudantes incluídos neste contexto, o grupo de professores sentiu a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre os

processos de inclusão. Ressaltamos que anteriormente nenhum espaço formativo para tal havia sido oferecido aos educadores na instituição. Os estudos de Imbernón (2010) reiteram a necessidade de espaços institucionais. Em suas palavras:

Para que se dê a formação é preciso promover a autonomia das instituições escolares e as condições necessárias para que esta se produza: capacidade de mudança e auto mudança. Será imprescindível uma reconstrução da cultura escolar como objetivo final e de processo, pois a instituição deve aprender a modificar a própria realidade cultural das escolas (p. 56).

Os estudos sobre inclusão iniciaram na escola, porém os interesses de algumas professoras foram além do que estava sendo proposto. A partir da mobilização nos ciclos, houve a necessidade de buscar envolver-se em outros cursos direcionados para aprofundamento da temática, como pode ser vislumbrado no excerto extraído do diário do 5º encontro:

Ao soar o sinal, ainda no momento do lanche iniciamos nosso diálogo visto que alguns professores estão cursando o curso de Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria na modalidade à distância. Então ao mesmo tempo em que realizamos nossos encontros na escola as professoras também estão aprofundando temáticas referentes ao AEE e isso é explicitado nas falas durante os encontros. É interessante pensar sobre isso, pois, percebo que à medida em que as professoras compreendem a importância de estudar a temática da inclusão buscam outros espaços formativos que também ofereçam essas discussões na perspectiva de contribuir para sua formação (Diário das Reuniões - 5º Encontro).

Neste excerto evidenciamos a atividade docente de estudo na perspectiva da compreensão da necessidade do aprofundamento teórico. Podemos inferir que estudos realizados no CEI desencadearam nas professoras a compreensão de que os conhecimentos que estavam sendo abordados nos ciclos de formação poderiam ser aprofundados, e, para isso muitas foram em busca de outros espaços formativos para atender essas necessidades formativas.

Diante das experiências do CEI, as narrativas das professoras relatam a riqueza desta experiência formativa, enfatizando o compartilhamento e a consolidação do grupo como já foi discutido anteriormente. Traz também, a **escola como um lugar de formação** capaz de atender as demandas institucionais, além de propiciar ao grupo reflexões sobre novas formas de conceber as práticas pedagógicas.

Para tanto, tornar a escola um lugar de formação e aprendizagem docente necessita ser uma iniciativa que nasce na própria escola, o grupo precisa se mobilizar e a partir do interesse comum criar espaços de formação. As narrativas das professoras destacam a importância dos ciclos de formação sobre inclusão ser uma proposta desejada pelo grupo e não algo imposto. Esse entendimento é explicitado nas falas que seguem:

[...] tem que ter espaços de formação na escola, não adianta a gente ir para fora fazer isso se os problemas estão aqui dentro. Eu acredito que o grupo que tem que estar a coeso e discutir os próprios problemas. Claro que as pessoas de fora, com outra visão sempre ajudam, mas a gente tem que estar planejando isso, discutindo e resolvendo os problemas aqui como grupo escolar (Leia).

Foi a primeira vez que a gente começou a falar sobre inclusão na escola, e eu acho que todas as escolas deveriam fazer estes encontros, porque o que acontece... Se tu fazes uma formação sobre inclusão na escola com as tuas colegas, com o teu grupo, é mais fácil pra ti trocar experiências e ideias porque os professores que estão participando conhecem os alunos, e quando tu queres tirar dúvidas é bem mais fácil, é bem mais acessível porque a gente fala do cotidiano [...] Por exemplo: temos relatos de como ela era no ano passado, como está neste ano, como cada professora fazia e dava certo. Então eu acho que estas formações que são feitas na escola são muito válidas, porque a melhor coisa é trocar ideias com os colegas e ainda mais com colegas de escola, que trabalham no mesmo lugar, com os mesmos alunos, então enriquece muito mais o trabalho... (Fernanda).

Diante das falas destas professoras é possível destacar alguns elementos fundamentais para que a escola se constitua como lugar de formação. A fala da professora Fernanda constata a possibilidade de aprender a partir dos relatos das colegas. Destaca a importância do compartilhamento de experiências inclusivas com o grupo de colegas professores, entendendo que os casos apresentados são conhecidos por todos e por este motivo a solução dos problemas parte do contexto que é próprio da escola. Os estudos de Imbernóm (2009) vêm ao encontro desta narrativa ao enfatizar a necessidade das escolas criarem “estruturas que permitam um processo de comunicação entre pares e intercâmbio de experiências” (p. 40). Para o mesmo autor, as reflexões interativas entre professores sobre a realidade escolar possibilitam a compreensão e criação de estratégias próprias a cada contexto.

O próprio grupo formula hipóteses para responder aos questionamentos que vão surgindo ao longo das conversas, um exercício muito importante de aprendizagem em grupo, no qual as próprias professoras buscam

estratégias para lidar com as dificuldades e limitações cotidianas (Diário das Reuniões - 5º Encontro).

Como pode ser visto no excerto citado, quando a escola é um lugar formativo e os professores são convidados a buscarem juntos soluções de problemas, os educadores se tornam protagonistas de sua formação. De acordo com Imbernón (2009) essa circunstância desperta a responsabilidade com a formação, bem como o desenvolvimento da instituição educativa. Neste sentido, o grupo precisa criar e desenvolver práticas capazes de transformar a própria realidade.

Este dia também foi bem produtivo, pois até então nossas discussões partiam de textos e as discussões giravam em torno de pontos centrais destacados, geralmente todas as professoras traziam contribuições. Porém, nesta data, houve o comprometimento em cada pessoa falar sobre um tema, o que gerou nas professoras o compromisso com a aprendizagem das colegas e também a necessidade de pesquisar além dos materiais disponibilizados. Houve um grande envolvimento nesta proposta de atividade e a avaliação do grupo foi positiva (Diário das Reuniões - 6º Encontro).

Os diários dos ciclos de estudos e as narrativas das professoras colaboradoras que têm sido citadas ao longo das discussões, também estão voltadas para as **práticas reflexivas**. Imbernón (2009) destaca a importância de dar voz aos professores tornando-os protagonistas de suas ações. Os professores necessitam se reconhecer como responsáveis pelos processos de aprendizagens, pela sua própria formação e também pelo desenvolvimento institucional da escola. E, isso só acontece quando os professores são capazes de avaliar e concretizar ações a partir da reflexão. Conceber que a teoria e prática caminham juntas e não podem ser entendidas dissociadas, visto que as teorias orientam as práticas e as práticas são construídas com base em teorias.

Sobre esse elemento Nóvoa (1997) discute sobre a importância de uma formação docente que passa pela investigação articulada com a prática educativa. Essa formação implica a “experimentação, a inovação e novos modos de ver o trabalho pedagógico” (p. 28). O autor destaca que trabalho e formação não podem ser compreendidos como atividades distintas. O trabalho dos professores exige formação permanente e o espaço da escola necessita também, oferecer condições para que o professor se constitua como reflexivo. A prática reflexiva e compartilhada permite aos professores maior autonomia e segurança na organização de seu trabalho pedagógico.

Referente à organização do trabalho pedagógico, as professoras também relatam a importância da constituição do grupo, ressaltando a necessidade de um trabalho cooperativo que transpareça a essência da escola. Práticas individualizadas dão lugar a ações coletivas, e isso pode ser observado nos excertos das falas das professoras, que explicitam este elemento como condição básica para que a escola se constitua em espaço de formação:

E no momento que a escola tem um projeto e você opta por trabalhar com essa metodologia, você tem que saber o que é um projeto, como trabalhar, tem que ter um trabalho de grupo, não é uma ou duas professoras se destacando por algum trabalho. É a escola que se destaca por trabalhar dentro do projeto e a formação vem contribuir para a parte teórica. Para depois a gente ter segurança para aplicar essas concepções dentro da prática do dia a dia, e isso eu acho que fica bastante gratificante porque tu vê o teu trabalho sendo valorizado, fica mais rico, não fica aquele trabalho solto, de trabalhar conteúdo só por conteúdo, ele vai seguir toda uma fundamentação e para o educando, também, eu acho que torna o aprender mais rico (Paloma).

Aqui na escola a gente tem uma proposta, que desde quando a gente vai pensar numa proposta política pedagógica a gente pensa junto, não tem nada assim decidido de cima para baixo... A Fulana vai fazer isso, a Beltrana vai fazer aquilo, a gente procura sempre ouvir todas as vozes. O especialista da matemática, o professor de educação infantil e na mistura de tudo isso eu acho que se constrói um trabalho que é o trabalho da escola e eu penso que aqui na escola a gente consegue trabalhar nesta perspectiva (Paula).

Os relatos da professora Paloma e Paula ilustram a importância de ver no ambiente de trabalho o reconhecimento de uma proposta que é pensada por todos que compõem a escola. Essas ações estão atreladas ao entendimento de que juntos os professores se fortalecem e são capazes de produzir conhecimentos, transformando a escola em lugar onde todos desejam estar. Além disso, a questão da motivação novamente é explicitada nas narrativas, e ilustra a escola como um espaço formativo e envolvente.

As falas das professoras Paula e Sofia também exprimem a satisfação em reconhecer que o grupo se constituiu a partir de um interesse pessoal.

Surpreenderam-me algumas coisas... Como por exemplo, a quantidade de pessoas que aderiram, por que foi feito fora da carga horária (Paula).

Gostei muito que quase todas as professoras das séries iniciais participaram e tem professores da área também (séries finais). Porque a grande preocupação da gente, e minha como coordenadora nas séries iniciais é que a gente acolhe essa criança, [...] a gente tem as primeiras vivências, primeiros desafios e parece que nunca vai chegar no pessoal da área. E então quando chega lá é aquele choque[...] E estudando e se interessando, antes de chegar lá. Eu acho que faz

a diferença, fiquei bem contente com a participação de alguns professores que eu sei que são da área, que abriu o horizonte, abriu o olhar, a conversa também foi diferente, o medo que você sente também é diferente quando você conhece o estudante (Sofia).

A professora Sofia destaca um dos principais desafios da inclusão: o processo ao longo de toda a trajetória escolar, e não somente nos anos iniciais do ensino fundamental. Destacando o interesse dos professores em compreenderem o processo antes de se depararem com os alunos em suas salas de aula.

É recorrente a importância da formação continuada na escola e como esta contribui para a aprendizagem docente dos professores. Esses compreendem o motivo e a necessidade de estar aprendendo continuamente. Os professores sentem-se de fato inseguros ao desenvolver seu trabalho em sala de aula, tendo em vista que a inclusão ainda é muito recente nas escolas públicas.

O excerto que segue ilustra as limitações do grupo diante da inclusão e da necessidade de criar um entendimento comum que expresse a visão da escola frente às práticas inclusivas.

Foi interessante também trocar ideias entre o grupo de estudo porque cada um tem uma visão e eu acho que o grupo de estudos vai contribuir pra escola também ter um posicionamento de inclusão como escola. A escola não vai só dizer que trabalha com a inclusão e está tudo escrito em frases lindas na proposta pedagógica da escola, mas ela vai se ver nas práticas de cada professor que tem um estudante incluído no dia a dia no trabalho dentro da sua sala de aula, eu acho que isso é bem mais importante do que ter um referencial teórico bem bonito sobre inclusão e na prática não acontece nada. Que a criança possa se sentir bem e queira vir à escola, de vir, de aprender dentro das suas potencialidades (Paloma).

Por fim, a fala da professora Paloma traz nossas reflexões sobre a escola como lugar de formação, destacando o confronto de pontos de vista e as construções coletivas que definem uma postura de instituição frente ao processo de inclusão escolar. Para além do conhecimento teórico, a escola assume práticas de acordo com suas concepções que foram construídas de forma colaborativa a fim de explicitar o projeto da escola face à inclusão.

5 (IN) CONCLUSÕES

Falar em inclusão educacional nos remete a pensar em novas formas de conceber o ensino ou a prática educativa. Deparamo-nos com um contexto que passa a ser visto sob novos olhares, no qual cada estudante é único e tem o direito de construir suas aprendizagens a partir de suas potencialidades. Mas pensar esta perspectiva educativa ainda causa ansiedade nos educadores e, em muitas situações, resistência.

Assim, ao construirmos as reflexões finais, mais uma vez destacamos as contribuições apresentadas por Bolzan (2012), as quais apontam que “a aprendizagem de ser professor se consolida em um processo de compartilhamento de saberes a partir de sua natureza sócio-histórica e cultural.” (p.47).

Nessa direção, trazendo um excerto retirado dos estudos desenvolvidos por Imbernón (2009):

Para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação e inovação ou mesmo recluir-se em seu microcontexto, não repercutindo na inovação mais institucional (p. 53).

Diante destas palavras nos colocamos a pensar sobre o ponto principal deste estudo – a necessidade que parte de um grupo. A busca por esta formação foi desencadeada por iniciativa do próprio grupo escolar ao reconhecer que a inclusão era uma demanda institucional, e que os professores necessitavam estudar acerca deste contexto. Nesse sentido, os próprios professores reconheceram que mudar suas concepções e práticas se fazia necessário. Frente à iniciativa do grupo, a escola, como instituição educativa, ofereceu espaço e incentivo para viabilizar esta formação. Assim, a instituição escolar buscou oferecer um lugar capaz de promover estudos e reflexões sobre a temática em questão.

E, com base nesta experiência formativa originou-se a categoria que orienta nossas reflexões: a aprendizagem docente no contexto inclusivo. Esta categoria se constitui a partir de elementos que juntos proporcionam a aprendizagem dos educadores envolvidos. Inicialmente esta categoria pauta-se no desejo de aprender:

não há aprendizagem sem que haja desejo. Não há formação sem que os professores estejam disponíveis a esta.

Para tanto, dimensões categoriais foram estabelecidas para sustentar esta categoria.

A primeira diz respeito às **concepções** das professoras sobre a inclusão. Percebemos em todas as falas que estas professoras reconhecem a inclusão como um direito das crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Esta formação não poderia acontecer se estes profissionais considerassem que a inclusão não é possível, se não vissem nos alunos possibilidades e potencialidades. A inclusão não acontece se os professores não acreditarem. Os estudos de Freitas (2008) vêm ao encontro desse entendimento ao afirmar que “é necessário que os professores e as escolas estejam convencidos da necessidade e da viabilidade da transformação de sua prática, para que busquem condições adequadas ao trabalho de inclusão” (p. 25).

Essas concepções estão atreladas às vivências de cada professor ao longo de sua vida. Entender a inclusão como uma realidade escolar que precisa ser estudada e implementada exige sensibilidade, respeito às diferenças e, principalmente, compromisso com a profissão.

Os professores que participaram desta pesquisa se reconheciam como inacabados, e, portanto, a formação se fazia imprescindível neste contexto. Reconhecendo suas limitações formativas os professores buscaram formas de estudar e aprender mais sobre a inclusão. A grande maioria dos professores não teve uma formação acadêmica com reflexões pautadas no processo inclusivo, dessa forma, a única maneira de aprender sobre o assunto é através do estudo, das trocas e da formação continuada.

Esta dimensão categorial explicita a base para que a aprendizagem docente se consolide, pois a forma como os professores concebem a educação, a escola e sua função profissional orienta suas ações. De acordo com Freire (2000), ser professor implica construir uma escola mais politizada, com práticas libertadoras, fundamentadas no diálogo e na colaboração. E esta escola só acontece se seus educadores acreditam nisso, se seus professores praticam isso.

Para tanto, a segunda dimensão categorial, **conhecimento compartilhado**, só existe se os professores reconhecerem no compartilhamento uma prática necessária à ação docente.

As problematizações elencadas nesta dimensão buscam a superação de práticas individualistas, e colocam na colaboração a possibilidade de aprender e trocar com os colegas. Os problemas que antes eram individuais passam a ser do grupo. O fardo que os professores carregam é dividido com os colegas, e tudo se torna mais leve.

Encontrar no ambiente de trabalho pessoas nas quais pode confiar e expor suas dúvidas e fraquezas fortalece um grupo que se une e busca junto solucionar problemas e conflitos. Há um sentimento de solidariedade e por que não dizer de amizade. Estes sentimentos abrem as portas para os diálogos, para as trocas de experiências e também para as lamentações, e nesta construção coletiva nasce uma cultura escolar de colaboração, que propicia construções de novos conhecimentos e também a reflexão sobre as concepções de cada um.

Dar voz aos professores implica valorizar os conhecimentos de cada um e compreender que o próprio grupo é capaz de construir estratégias e buscar soluções para as demandas escolares. A escola passa a reconhecer e valorizar seus saberes, tendo o compartilhamento como peça central nessa organização.

Por fim, dentre as múltiplas possibilidades formativas, apontamos a terceira dimensão que constitui a aprendizagem docente: a escola como lugar/espço de formação.

Tornar a escola um lugar de formação e reflexão é uma prática ainda pouco vista nos contextos escolares. Geralmente, os professores reconhecem a formação continuada como uma formação ofertada em instituições de ensino superior, seminários e congressos.

A escola, na maioria das vezes, não se reconhece como capaz de produzir saberes. Então, esta dimensão, problematizou a importância de promover no espaço educativo momentos de reflexão entre os professores, momentos estes que oferecem aos educadores a possibilidade de pensar sobre as demandas cotidianas e buscar junto com os colegas formas de lidar com as mesmas. Destacamos também a relevância de articular estudos teóricos com vivências práticas, pois, o conhecimento teórico esclarece dúvidas e entendimentos sobre diferentes temáticas.

Para que a escola se torne um lugar de formação docente é fundamental que os gestores percebam nesta prática uma forma de contribuir para o grupo. Que seja um trabalho sério de discussão, reflexão e ação. Para além de discursos, é

fundamental efetivá-los no dia-a-dia. Como afirma Freire (2009) “é preciso diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz” (p38).

Posto isso, ressaltamos a atividade docente de estudos como orientadora das práticas desenvolvidas no CEI. Esta atividade se manifestou como articuladora entre as concepções, o conhecimento compartilhado e os espaços de formação, ou seja, a aprendizagem só aconteceu devido ao fato de que as professoras buscaram o estudo e para isso organizaram suas atividades com a finalidade de atender suas necessidades e motivos. Ações e operações foram realizadas para colocar em prática as demandas do grupo de professores, e ao passo que os encontros iam acontecendo, esta atividade de estudo se manifestava nos relatos e também nas práticas.

Encontramos neste grupo de professoras um grande envolvimento com a docência e com as demandas escolares, destacando as necessidades formativas, as mobilizações e a constante busca pela qualificação profissional. Nesta direção, os estudos de Bolzan (2012) destacam que estes elementos são pontencializadores da aprendizagem da docência.

Tendo em vista as reflexões propostas nesta investigação, é importante destacar os objetivos desta pesquisa ao passo que encontramos no CEI possibilidades de mediações capazes de favorecer os conhecimentos sobre inclusão. A concretização de um trabalho conjunto se consolidou a partir da articulação entre estudos teóricos e experiências práticas vividas, estabelecendo relações sobre limitações e possibilidades naquele contexto educativo, o que foi essencial para a apropriação de saberes sobre inclusão.

Também foi possível reconhecer no compartilhamento uma importante ferramenta de aprendizagem. As próprias colaboradoras da pesquisa explicitaram a satisfação em aprender a partir das experiências das colegas, bem como em buscar soluções de problemas junto ao grupo. Experiência esta que favoreceu que os professores se sentissem menos ansiosos e mais confiantes em seus trabalhos.

Além disso, a formação continuada na escola veio ao encontro dos estudos que fundamentam esta pesquisa, pois fortaleceu um grupo e mostrou aos professores que eles são capazes de produzir conhecimentos e serem agentes ativos em sua formação. Uma prática que foi reconhecida como positiva pelos participantes envolvidos, visto que foi a primeira formação continuada promovida nesta escola.

Ao avançar nas conclusões ou (in) conclusões sobre o desenvolvimento desta pesquisa, nos colocamos diante de algumas reflexões pertinentes ao contexto educacional atual.

Em primeiro lugar, é fundamental compreender que estamos falando de uma realidade específica, com características próprias que experienciou um momento formativo, e, neste contexto encontramos estes resultados.

As problematizações estabelecidas no âmbito da inclusão não se detêm a um grupo exclusivo de estudantes que possuem algum laudo. Os pressupostos da inclusão em educação nos convidam a olhar as práticas educacionais com outro ponto de vista. Necessitamos olhar nossos estudantes na sua individualidade, buscar estratégias e metodologias que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e o principal: possibilitar que os alunos se sintam parte da escola.

Freire (1998) destaca que a prática educativa é algo muito sério “lidamos com gente, com crianças, adolescentes e adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou prejudicamos nesta busca” (p. 47). Nós como professores somos responsáveis por uma parte da formação destes estudantes e precisamos nos comprometer com essa ação.

Nessa perspectiva, compreender a aprendizagem docente de professores de uma escola municipal, a partir de experiências de conhecimento compartilhado no contexto da inclusão significa estar em constante aprendizado. Um exercício de reflexão, de trocas, de construção compartilhada que permite aos professores compreenderem suas práticas e as modificarem na perspectiva de melhor atender cada estudante.

E, para que isso aconteça, concluímos que existem dimensões que juntas promovem este processo de aprendizagem docente, a narrativa da professora Paula ilustra sua impressão sobre a aprendizagem docente na escola:

Que ele se sinta parte da escola, que ele veja que a proposta da escola tenha um pouquinho dele, que ele se enxergue naquilo que a escola está fazendo. Eu acho que esse é o grande desafio nosso como escola. E é para isso que a gente tem que batalhar nos dias de hoje, nesse sentido de pertencer tanto do estudante quanto do professor ou da merendeira. Eu acredito que isso tem que ser resgatado pra que a escola realmente seja valorizada pela comunidade e depois que você conseguiu essa parceria você vai conseguir muito mais resultados (Paula).

Com base nestes excertos são nítidas as contribuições que a escola como palco de formações continuadas traz para os profissionais que fazem parte deste contexto. No entanto, não se pode deixar de destacar a necessidade de exigir dos sistemas de ensino condições para que tais ações aconteçam.

Como citado anteriormente, os ciclos de formação, foco deste estudo, foram encontros que não tiveram o respaldo da mantenedora, não foi ofertado um momento dentro da carga horária. Por este motivo, alguns colegas professores que compartilhavam dos mesmos anseios não puderam se fazer presentes, pois no turno da noite necessitavam estar em casa com seus filhos e famílias. Nesse sentido, é necessário ampliar espaços capazes de ampliar as condições de formação.

De um modo geral, o que percebemos nas escolas é que as reuniões que acontecem nas escolas geralmente são destinadas a questões pontuais como problemas de ordem técnica ou organizacional, e a formação continuada, que exige uma dedicação maior acaba em segundo plano, não se efetivando.

A formação continuada ainda não é vista como um processo necessário no cotidiano escolar e por este motivo o investimento ainda é pequeno. Nesta direção, os estudos de Imbernón (2009) trazem contribuições pertinentes sobre a formação continuada de professores:

A profundidade desta mudança ocorrerá quando a formação passar de um processo de “atualização” a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda. Dê-se mais ênfase no aprendizado do professor do que no seu ensino (p. 106).

Por este motivo, os CIE constituíram como um grande feito na Escola Joaquim Porto Villanova, pois mesmo diante das dificuldades o grupo permaneceu unido e concretizou sua formação. Em seus relatos, os professores explicitam os desafios enfrentados para viabilizar encontros como estes:

A formação dentro da escola não acontece em outros lugares. Primeiro: por que é fora da jornada de trabalho e por que o pessoal não abre espaço dentro da carga horária pra esse tipo de trabalho. A secretaria de educação não tem esse hábito de dentro da carga horária, de abrir essa prática. Segundo: por que o professor está se sentindo muito cansado, sobrecarregado, então ele pensa que é mais uma coisa pra ir, ele não pensa nos benefícios, ele só pensa nos transtornos que aquilo vai gera pra vida dele. E, o terceiro que eu acho que é o principal que é a falta de motivação do próprio educador pra buscar a formação (Paula).

É um excelente espaço, mas é preciso torná-lo mais dinâmico por que nós ainda achamos muitas coisas para fazer, nós não queremos sentar para pensar, nós queremos o prático, a gente quer o planejamento encaminhado, resolver o problema agora e só pensar no dia de hoje. Tanta coisa aconteceu, tem que ser achada uma solução diferente pra cada problema que aconteceu [...] Tem que planejar, tem que ler o texto, fazer o artigo... Então você é obrigado a escolher prioridades (Maria Eduarda).

Por fim, os professores destacaram a relevância de um profissional que tome a frente na organização e sistematização dos encontros, neste caso, a educadora especial. São tantas atividades cotidianas, que é necessário determinar funções, para que o grupo funcione:

Eu acho que foi ótimo teu trabalho aqui, incentivando e motivando a gente [...] E, isso é ótimo todo mundo deveria ter essa iniciativa por que sem alguém para organizar a gente não faz, então, é muito importante ter alguém no grupo assim (Tatiane).

E a importância que foi pra nós o fato de ter vindo uma educadora especial e de ter sido uma pessoa aberta, comprometida. Que a gente via que tudo que era proposto era pensado... Vamos buscar, nada está ruim, sempre dava um jeito pra fazer alguma coisa e eu tinha até medo que o grupo ia resistir um pouco a essa pessoa. Assim como você tinha medo eu também tinha medo mas o grupo se abriu (Paula).

Eu só acho, com certeza, que a tua atuação nessa escola foi que causou essa discussão, a tua singularidade de professora da educação especial que fez o grupo se mobilizar mais com essa questão da inclusão (Leia).

O que me chamou a atenção foi o tipo de trabalho que você fez aqui na escola, como você como educadora especial agiu eu acho que você está indo pelo caminho certo, por que está muito próximo do que nós professores fizemos também (Sofia).

Assim, sustentamo-nos nas reflexões de Freire (1998) para destacar algumas qualidades indispensáveis para a consolidação da docência, o comprometimento com a ação docente implica: a humildade em termos confiança, coragem e respeito a nossa profissão e colegas; a amorosidade que desperta nos professores a paixão pela educação e mesmo diante de condições de trabalho ainda precárias, faz sua parte buscando a formação permanente e se reinventando a cada nova experiência; a coragem de lutar e acreditar que somos capazes de fazer diferente e mudar práticas, coragem de vencer medos; a possibilidade de conviver e aprender com o diferente; a decisão em romper com o que está posto; a segurança em assumir suas ações e suas crenças; a paciência para acreditar que quase tudo é possível e, por

fim a alegria de viver, pessoas alegres contagiam e se entregam a tudo aquilo que se propõem a fazer.

Ao concluir esta escrita, afirmamos que o processo de desenvolvimento desta pesquisa contribuiu significativamente para a nossa aprendizagem como docentes que acreditamos na qualidade na educação.

Ao retomar as narrativas das professoras, lembranças vinham à nossa mente, e todas nos remetendo às vivências maravilhosas que pudemos compartilhar no grupo no período em que estivemos na escola. Maior ainda é a felicidade em saber que tivemos a oportunidade de fazer parte de um espaço onde todas faziam questão de estar. Levantar pela manhã para ir à escola Joaquim Porto Villanova era gostoso, pois lá tínhamos mais que colegas de trabalho, tínhamos amigos.

Além disso, a produção desta pesquisa trouxe-nos um sentimento de satisfação ao perceber que conseguimos colocar em prática estudos teóricos que antes pareciam distantes das escolas públicas. À medida que as leituras fluíam era possível evidenciar situações práticas vividas. E o mais importante, saber que não fizemos nada de grandioso, nada que possa ser considerado inovador, o que fizemos foi consolidar um grupo que se ajuda e se respeita, que trabalha junto e que acredita na escola que se pode tornar a escola um lugar onde os estudantes, professores e funcionários queiram estar e compartilhar as coisas boas da vida.

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 2000, p. 2).

Nesse sentido, a implementação e desenvolvimento de estudos e pesquisas com estas características são fundamentais para a qualificação do trabalho pedagógico na escola.

REFERÊNCIAS

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

BAPTISTA, C. R.; CHRISTOFARI, A. C; ANDRADE, S. G. **Movimentos, expectativas e tendências: inclusão escolar no ensino municipal de Porto Alegre.** Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Especial. Caxambu (MG): 2007. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3166--Int.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2012.

BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre, Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.

BECK, F. L. **O Ensino Da Língua Espanhola Na Educação Especial: Aprendizagem E Formação Docente.** Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Especial. Caxambu (MG): 2008. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4314--Int.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2012.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre, RS. Ed. Mediação, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior.** Relatório de Pesquisa. GAP nº. 020117, 2010, Centro de Educação/UFSM.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Ed. Mediação. 2002.

_____. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental.** 2001. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior.** Projeto de Pesquisa. UFSM/CE/PPGE, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. INEP. **Censo da educação básica: 2011** – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/Seesp, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2007.

BRZEZINSKI, I. Profissionalização do magistério: atuais políticas educacionais para a formação e carreira. **Anais. IX Endipe**, v. III, Águas de Lindóia, p. 29- 41, 1998.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p. 15-59.

CRUZ, G. C. **Formação Continuada Em Ambientes Escolares Inclusivos: Foco nos Professores de Educação Física**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Especial. Caxambu (MG): 2007. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-2772-Int.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação UNISINOS**, v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A La concepción de la actividade de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicologia evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 316–337.

DUTRA, C. P. Editorial. In: **INCLUSÃO: Revista da educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 4, n. 1 (jan/jun 2008) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

FERRY, G. **Pedagogia de la formacion**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra de uma escola de qualidade para todos??? In: CIBEC/ MEC. **INCLUSÃO: Revista da educação Especial/ Secretaria de Educação Especial**. Ano I, n. 1, Outubro 2005 – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

FONSECA, V. Tendências futuras de Educação Inclusiva. In: STOBÄUS, D. C.; MOSQUERA, J. J. Mouriño. (org) **Educação especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. RJ: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 40 ed. RJ: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. *In* BAPTISTA, C.R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

FREITAS, S. N. (org). **Tendências contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: Ed UFSM, 2008.

GIROTO, C. R.; CASTRO, R. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 441-451, dec. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/3106>>. Acesso em: 06 mai. 2012.

HADDAD, F. Entrevista. *In*: **INCLUSÃO: Revista de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 4, n. 1 (jan/jun 2008) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

HOUAISS, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles, FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 2922p.

HAUTRIVE, G. M. F. **Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos**. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed.São Paulo: Cortez. 2005.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. M. A Atividade Docente de Estudo. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário, v. 2, 2006. p. 377; 431.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México. 1984.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In* VIGOTSKI, L. LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

MANTOAN, M.T.E. Uma Escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In STOBÄUS, D. C.; MOSQUERA, J. J. Mouriño. (org) **Educação especial**: em direção à Educação Inclusiva. 2.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

_____. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Scipione. 2008.

_____. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras In: **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000. Disponível em http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10633/ssoar-etd-2000-3-mantoan-educacao_para_todos_desafios.pdf?sequence=1. Acesso em 10 out 2012.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. **Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva**: uma leitura com base em Henri Wallon. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Educação Especial. Caxambu (MG): 2008. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4920--Int.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2012.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1997. pp. 51-75.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto : Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARCHESAN, A. P. **As concepções docentes acerca da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais**. Santa Maria: Curso de Especialização em Gestão Educacional/ UFSM, 2010. Monografia de Especialização.

MARTINS, I. A. R. Pesquisa-ação numa perspectiva inclusiva: reflexões e ações. In BATISTA, C. R., et al. (Org.) **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2 ed. 2010.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 219-232, oct. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/2668/2440>>. Acesso em: 04 mai. 2012.

_____. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M (Orgs). **Avanços Políticos de Inclusão**: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre, Mediação/ CDV/ FACITEC, 2009.

MIZUKAMI, M. G. A. Reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. IX ENDIPE. **Anais II**. Vol. 1/2. Águas de Lindóia/SP. 1998, p. 490-509.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010 - **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais**, implantadas nas escolas regulares.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *et al.* **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 01/10/ 2012.

NUNES, C. D. **Formação continuada de professores para a inclusão: cursos de capacitação e a prática docente**. 2007. 18f. Artigo Monográfico. (Curso de Especialização em Educação Especial: déficit cognitivo e Educação de Surdos) Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

OLIVEIRA, L. F. M. Políticas de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

REIS, P. R. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008

RIBEIRO, A. C. de F. **A escola como tempo e espaço na formação continuada para a inclusão escolar: o instituído e o instituinte**. 2008. 68 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. In: **INCLUSÃO: Revista de Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. v. 4, n. 1 (jan/jun 2008) – Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

ROSSETO, G. A. R. S. **Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa**. 2013. . (Tese Doutorado). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

ROSSETTO, G. A. R. S; BAPTAGLIN, A. L.; FIGHERA, A. C. M. Dialogando com o conceito de atividade em Vygotski e Leontiev. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2013 (no prelo).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: 77 - 91, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. **48th International Conference on Education - Conclusions and Recommendations**. Geneve: IBE, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III: incluye problemas del desarrollo de la psique**. Madri-España. Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo, Editora Ática, 2009.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

APÊNDICES

Apêndice A – O ciclo de estudos sobre Inclusão: diários das reuniões

Os Ciclos de estudos foram encontros que aconteceram sempre ao final das aulas, em diferentes dias da semana. Eu, educadora especial da escola, por ter formação específica na área, assumi a liderança na organização e sistematização deste momento formativo. Ao longo de cada encontro realizava apontamentos em forma de diários para sistematizar o que havia sido realizado na ocasião. Estas formações são o foco deste estudo e, portanto, apresentamos os diários como forma de contextualizar, ilustrar e possibilitar que os leitores desta pesquisa compreendam sobre o que estamos falando ao longo da investigação.

1º encontro: 07/06/2011

O primeiro encontro foi marcado para as 17.30, 15 minutos após o término da aula, eu estava ansiosa. Muitas colegas professoras²⁰ falaram do interesse em participar, mas não haviam confirmado. Então soou o sinal, a aula terminou... As crianças saíram correndo ao encontro de suas famílias e transporte escolar. As professoras permaneceram. Em meio a conversas e muitas expectativas nos sentamos em volta da mesa na sala dos professores. Estávamos dando início ao primeiro Ciclo de Estudos sobre Inclusão. Doze (12) professoras estavam presentes.

O local para os encontros foi a sala de professores da escola, uma sala ampla, com uma grande mesa ao centro onde os colegas sentavam em volta para dialogar e planejar suas atividades docentes.

Iniciamos nossa conversa falando sobre como seriam nossos encontros, combinamos definir a cada encontro temas que tratassem do interesse comum, bem como o dia da semana e horário. Esse momento foi muito importante, pois o grupo teve a possibilidade de discutir junto temas que consideravam necessários problematizar. Cada professora colocava suas dúvidas e inquietações, e a partir destes relatos o grupo foi definindo os caminhos que nossos encontros iriam tomar.

Como ponto de partida os professores optaram em realizar e discutir sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como normativas e resoluções recentes que tratassem da inclusão. Posteriormente os

²⁰ Não houve participação de homens.

mesmos falaram sobre a necessidade em conhecer estudos sobre a inclusão propriamente dita e depois as especificidades dos alunos. Também surgiu o interesse em escrever artigos para publicação, falando sobre os casos de inclusão na escola buscando estabelecer relações entre as teorias e as vivências práticas.

Definida a nossa organização como grupo, iniciamos falando um pouco de nós.

Senti muita ansiedade e entusiasmo em poder falar sobre inclusão, afinal a cada ano recebíamos novos estudantes inclusos e estas discussões se faziam necessárias em nossa escola. Todas as professoras já se conheciam e por este motivo não havia a necessidade de apresentação, então optamos em falar sobre as expectativas de cada participante sobre os encontros e se já haviam tido experiências com pessoas com necessidades especiais. Neste diálogo percebi uma busca pelo compartilhamento, o desejo em aprender a partir das experiências dos colegas e a compreensão de que a constituição deste grupo dentro da escola era uma boa estratégia para a formação docente.

As professoras iniciaram falando sobre a importância de aprender com os colegas, em especial conhecer as práticas que vem dando certo. Muitos professores no momento não trabalham com estudantes incluídos, no entanto, compreendem que em breve serão professores destes educandos. As educadoras explicitaram a angústia frente aos desafios da inclusão e a importância em se sentirem amparadas para lidar com as necessidades especiais de aprendizagem. A maioria das professoras enfatizou a importância em ouvir os colegas e crescer com as experiências.

Refletindo sobre o conceito do termo inclusão, ao longo das discussões, surgiu um ponto muito importante que se refere à atenção que é dada para todos os alunos. As falas destacaram a necessidade de conseguir olhar e atender todos os estudantes, buscando problematizar ações para as diferentes situações encontradas nas escolas.

Aos poucos as professoras foram se reportando a casos passados e as limitações diante da falta de conhecimentos teóricos e práticos. A diretora da escola citou que precisamos aprender a “ver o aluno”, a sensibilização do olhar... Muitas discussões surgiram em torno da capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro.

Ao longo das falas das professoras surgiram as discussões sobre as limitações da sociedade em aceitar o diferente, duas professoras se emocionaram justamente por vivenciarem de perto, com familiares, a inclusão.

Por fim, as discussões voltaram-se para a importância de perceber possibilidades e não limitações, remetendo as falas das professoras na trajetória dos estudantes incluídos e a caminhada da escola na busca pela inclusão.

Para o próximo encontro decidimos a leitura da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e normativas posteriores.

2º Encontro: 11/08/2011

Após o recesso escolar nos encontramos para o nosso segundo encontro, novamente as professoras permaneceram na escola e antes de iniciarmos o encontro aproveitaram para contar de seu dia e dar boas risadas. Neste dia organizamos um lanche, pois, após 4 horas em sala de aula o cansaço e fome se manifestam.

As professoras concluíram suas apresentações. Iniciamos nossas discussões sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, cada professora havia anotado pontos centrais do texto e as discussões giravam em torno de conhecer esse novo cenário educacional a partir da política. Inicialmente as professoras falaram sobre as limitações da escola, pois após a leitura perceberam que o conhecimento desta política era fundamental para os professores compreenderem os objetivos da inclusão. Porém, não havia espaços para este estudo nem incentivos para conhecer essa política, bem como outras que muitas vezes os professores não tem acesso.

Após esta reflexão inicial e extremamente pertinente, avançamos para a caminhada da educação especial em busca da concretização inclusão. Neste tópico os professores explicitaram não saber que esta busca era tão antiga, muitas críticas surgiram aos gestores ao compreenderem que muitos equívocos foram realizados por falta de conhecimentos dos professores.

Ao adentrarmos no público alvo da educação especial foi perceptível que elucidou-se muitas dúvidas, porém, ao mesmo tempo surgiu a discussão sobre a inclusão que exclui, pontuando claramente os alunos que se enquadram no público da educação especial. Neste momento os professores começaram a citar casos de

crianças com dificuldades na aprendizagem e que necessitavam de um atendimento individualizado, mas que ao mesmo tempo não tinham acesso ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Foi necessária a minha intervenção e explicação sobre o porquê desta limitação, visto que no passado as salas de recursos eram depósitos de “alunos problema”, e, por este motivo, estudantes que tinham necessidades especiais de aprendizagem davam lugar àqueles hiperativos e “bagunceiros”.

A explicação ficou clara e os professores concordaram com a iniciativa da política de inclusão, contudo, a compreensão de que os educandos com dificuldades na aprendizagem ficam à margem da escolarização ainda permaneceu.

Ao longo das discussões as falas explicitavam a importância em conhecer tal política e como esta leitura havia contribuindo para elucidar dúvidas quanto às práticas inclusivas e a função do AEE na escola.

Para o próximo encontro definimos como necessidade do grupo continuar as reflexões sobre a função do AEE na escola e refletir sobre a inclusão no sentido amplo da palavra e como leitura “Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?” (Mantoan, 2003).

3º Encontro: 13/09/2011

Novamente, após um período de aproximadamente 35 dias, as professoras desceram de suas salas de aula demonstrando contentamento em estarem ali. Aproveitaram o breve espaço de tempo para fazer um lanche e muitas brincadeiras, já que “agora valia à pena participar dos encontros, tinha um lanche bom”. O clima era extremamente agradável, todo mundo estava presente porque queria estar.

Percebeu-se que aos poucos o grupo estava mais unido, as professoras sentiram-se mais a vontade para expressarem o que realmente sentiam e pensavam. As ações em prol da inclusão se intensificaram nos últimos anos no município de Ijuí, e é natural sentirmos medos e angústias, pois criamos expectativas e muitas vezes as coisas não acontecem como desejamos.

Observando o direcionamento do grupo, vejo um ponto muito positivo nos nossos encontros, visto que ao mesmo tempo as professoras explicitam seus sentimentos e o grupo se apoia e se ajuda. As próprias professoras realizam

intervenções para amenizar a ansiedade das colegas, mostrando situações práticas vividas e a importância do afeto com estes alunos que são “especiais”.

Nosso diálogo começou com uma professora falando sobre o motivo que havia se emocionado no primeiro encontro: seu irmão que aos 20 anos havia sofrido um acidente e desde então estava em estado vegetativo. Diante deste novo contexto, a família começou a se deparar com dificuldades de acessibilidade, de atendimento hospitalar e ela acrescenta que se ele estivesse em idade escolar a escola não teria condições de recebê-lo em função do comprometimento físico e intelectual. Esta professora também destacou que ao longo de sua trajetória docente nunca trabalhou com alunos incluídos.

Ainda foi ressaltada a importância de conhecer o diferente para aprender a lidar com estas pessoas, buscar dialogar com as crianças sobre o colega que é diferente. Na perspectiva de aproximar com as leituras, as professoras foram narrando suas vivências, exemplificando sucessos, desafios e frustrações.

Também as professoras mais antigas da escola contaram sobre os primeiros alunos diferentes que a escola recebeu e as estratégias que as professoras utilizavam com aqueles alunos (momento de emoção). Ao longo do diálogo as professoras iam refletindo sobre mudanças necessárias, sobre a sensibilização dos colegas e professores e a elaboração de atividades específicas a serem realizadas na sala de aula. Muitas problematizações surgiram neste diálogo, como a questão de olhar o estudante em relação a ele mesmo, valorizar pequenas conquistas, cuidar da autoestima, fazer com que cada um se sinta parte da escola.

Por fim, assistimos o filme “ Ex-et” e realizamos a leitura da literatura Infantil “ o Frio pode ser quente” de autoria de Jandira Massur. Para o próximo encontro definimos retomar o filme e a literatura, bem como a leitura do texto “O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências” (Mantoan, 2004).

4º Encontro: 31/10/2011

Após mais uma tarde intensa de trabalhos, fizemos nosso lanche e nos sentamos em círculo ao redor da mesa. Há uma interação muito legal entre o grupo, nossas conversas não se detêm aos encontros dos ciclos, dialogamos sobre nossas leituras nos intervalos e nos momentos livres. O grupo está bastante envolvido, há

um clima de coletividade e compartilhamento, inclusive, neste dia, uma das colegas professoras trouxe um texto para compartilhar e dessa forma iniciamos nosso encontro com a leitura do texto “Disbicicléticos” (Anexo D).

Nenhuma de nós conhecia o texto, ao mesmo tempo em que o texto ironizava situações cotidianas, ele nos convidava a pensar sobre nosso dia a dia em sala de aula e as diferentes formas de exclusão.

Em função da riqueza do texto, nossas discussões direcionaram para as práticas de inclusão e exclusão e rótulos sobre os estudantes, conduzindo o grupo a refletir sobre as diferentes formas de exclusão que vivenciamos cotidianamente, e, inclusive, alguns professores contaram experiências de exclusão em função de classe social e peso.

Relacionando com o texto, falamos sobre a importância da socialização e interação entre as pessoas para o desenvolvimento e construção de aprendizagens, a importância de vivermos juntos, trazendo inclusive a questão da não repetência como uma forma de incluir alunos que tem maiores dificuldades e que poderiam se tornar fracassos escolares nas séries iniciais.

Alguns professores demonstraram compreensões divergentes sobre a questão do tempo de aprendizagem, gerando reflexões sobre a reprovação nos anos iniciais, destacando como ponto central a falta de professores para atuar em turno inverso com laboratório de aprendizagem. São diferentes olhares e concepções que geram problematizações muito pertinentes e ao mesmo tempo o próprio grupo busca discutir e estabelecer um entendimento comum sobre a temática em debate.

Foi pontuada a questão de deixar o aluno nos mostrar do que ele é capaz e não delimitarmos até onde ele é capaz de ir, se é necessário adaptar, adaptações devem ser feitas, mas não podemos permitir que o aluno não avance por acreditarmos que ele não é capaz.

A sensibilidade nas falas das professoras é evidente, há um olhar cuidadoso muito grande com os educandos, sempre mostrando a preocupação e, ao mesmo tempo buscando no grupo, formas de atender as demandas evidenciadas.

Para o próximo encontro, retomada do texto.

5º Encontro: 23/11/2011

Ao soar o sinal, ainda no momento do lanche, iniciamos nosso diálogo visto que alguns professores estão cursando o curso de Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria na modalidade à distância. Então ao mesmo tempo em que realizamos nossos encontros na escola às professoras também estão aprofundando temáticas referentes ao AEE e isso é explicitado nas falas durante os encontros. É interessante pensar sobre isso, pois, percebo que na medida em que as professoras compreendem a importância de estudar a temática da inclusão, buscam outros espaços formativos que também ofereçam essas discussões na perspectiva de contribuir para sua formação.

Após falarmos um pouco sobre o curso do AEE focamos a questão mais humana que a inclusão suscita. Então nos detemos aos três pontos que o texto aborda: a experiência da inclusão, a valorização da diferença e a ética que se propõe a inclusão escolar.

Dentro desta discussão falamos sobre a mudança de paradigmas, antes se buscava a homogeneidade nas turmas, se um estudante era diferente se fazia de tudo para que ele ficasse o mais próximo da turma, todos deveriam aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e com as mesmas metodologias. Agora, este novo paradigma busca a valorização da diferença e o respeito às individualidades de cada um, entretanto, os professores se deparam com muitas limitações justamente por ainda buscarem um grupo homogêneo.

Para complementar a discussão foi realizada a leitura do excerto “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 1995) e a partir desta leitura muitas professoras se manifestaram, pois a compreensão desta dualidade ainda é complexa. Pensar na inclusão nos remete a desconstruir padrões e concepções.

Novamente a discussão sobre estudantes com dificuldades na aprendizagem foi suscitada e hipóteses sobre os mesmos foram lançadas. A questão da avaliação é questionada pelas professoras, visto que ainda estamos presos a avaliações nacionais como a prova Brasil. De acordo com as professoras, é difícil esperar avanços dos educandos “normais” e não alcançar os objetivos estabelecidos. A avaliação de cada um necessita ser em relação a ele mesmo. Neste dia as reflexões giraram em torno dos desafios das series iniciais.

Outro ponto que gerou discussão foi a questão dos investimentos, as professoras problematizaram o fato de que os recursos geralmente são enviados para resolver os problemas, nunca para melhorar o que já está bom... Então, a secretaria de educação oferece (nem sempre) professor para laboratório de aprendizagem, para auxiliar nas dificuldades individuais, porém os que têm facilidade não recebem estímulos para avançarem mais. Foi feita a crítica a respeito do fato de não ser necessário se preocupar com os que são bons. Houve a referência a um estudante dos anos finais que tem boas notas em todas as matérias e que muitas vezes se desmotiva por não encontrar desafios nas atividades escolares. Neste momento o grupo se deparou com muitos casos de crianças que vão muito bem e concluiu que se estes não recebem os estímulos necessários, no futuro poderão se desmotivar com os estudos.

Ao refletir sobre a diferença e adaptações, iniciamos as discussões referentes à necessidade em entender a deficiência mental, argumentando que ninguém ensina como trabalhar com esta deficiência nem compreender os processos mentais. Reportando ao curso do AEE, uma das professoras, falou sobre a questão dos objetivos com o aluno deficiente mental e o respeito ao tempo. O próprio grupo formula hipóteses para responder aos questionamentos que vão surgindo ao longo das conversas, um exercício muito importante de aprendizagem em grupo, no qual as próprias professoras buscam estratégias para lidar com as dificuldades e limitações cotidianas.

Outra problematização faz referência ao texto quando questiona sobre fazer adaptações ou deixar o aluno à deriva, compreendendo que muitos alunos ainda encontram-se a deriva nas escolas.

Ao longo das conversas as professoras falaram sobre filmes e livros que tratavam sobre o público alvo da educação especial para conhecer histórias sobre as diferentes necessidades. Surgiu a questão do autismo e para o próximo encontro definimos estudar sobre a deficiência mental e transtornos globais do desenvolvimento, temáticas que geraram dúvidas neste encontro.

6 Encontro: 12/12/2011

O final do ano se aproximava e já estávamos bastante cansadas, e, mesmo diante das exigências cotidianas, as professoras manifestavam o interesse e

envolvimento com as leituras e reflexões. Percebi que ao longo de nossa trajetória, os laços foram se estreitando, estávamos mais seguras e ao mesmo tempo havia um clima de amizade entre as colegas. Por mais que estávamos unidas por um objetivo comum, havia um clima descontraído e agradável. Nas conversas paralelas, muitas professoras relatavam como se sentiam bem em poder compartilhar e aprender com as colegas.

Então, iniciamos logo nossas discussões já que interessavam a todos. Como dinâmica, nesta ocasião, projetamos, através de um data show, as definições de acordo com o DSV IV²¹, e cada professora ficou responsável por explicar um item.

A professora responsável pela deficiência mental iniciou falando, pontuando as características centrais da deficiência. Esta discussão elucidou, questões referentes aos diferentes graus de comprometimentos, desde o mais leve até o mais severo, compreensões que ainda não estavam claras para todo o grupo.

Além disso, conversamos sobre as causas da deficiência mental como: a hereditariedade, fatores gestacionais, complicações no parto; levando os professores a compreender que a deficiência mental pode ser desencadeada por diversos fatores.

Novamente as professoras trouxeram contribuições relacionadas ao curso à distância, trazendo estudos de Vygotski para o desenvolvimento infantil, a importância do social e das interações para o desenvolvimento humano. Quando falamos sobre os fatores genéticos, a professora de biologia que participa dos encontros, explicou algumas questões referentes as alterações causadas pelas síndromes.

Ao falar sobre o transtorno de Asperger as professoras evidenciaram muita atenção, e uma das professoras trouxe situações vivenciadas com o filho que pode ter o transtorno. As professoras lançaram hipóteses sobre adultos que apresentam algumas características e que muitas vezes são rotulados como loucos.

Nessas discussões falamos sobre a importância do diagnóstico, mas ao mesmo tempo ressaltando que o diagnóstico não pode ser entendido como uma forma de justificar ações.

Quando a professora responsável pelo assunto falou sobre o autismo algumas questões apareceram, permitindo perceber na fala das professoras

²¹ DSM IV - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4^o Ed).

algumas concepções equivocadas sobre o transtorno. Novamente a professora que é mãe de um aluno com características de Asperger falou sobre o filho, percebe-se uma maior tranquilidade em falar sobre o filho com o grupo. A diretora também falou sobre os enfrentamentos vivenciados com o sobrinho deficiente físico. A temática discutida ainda causa insegurança e ansiedade nos professores, mas ao mesmo tempo remete a situações vividas e que foram enfrentadas pelas escolas.

Então, os professores contaram experiências complexas sobre casos de inclusão e também engraçadas. Considerando as experiências vividas em outras ocasiões, aos poucos fomos percebendo, como grupo, que por mais complexa que seja a limitação da pessoa ela precisa ser olhada e respeitada.

Este dia também foi bastante produtivo, pois até então nossas discussões partiam de textos e giravam em torno de pontos centrais destacados, geralmente todas as professoras traziam contribuições. Porém, nesta data, houve o comprometimento em cada pessoa falar sobre um tema, o que gerou nas professoras o compromisso com a aprendizagem das colegas e também a necessidade de pesquisar além dos materiais disponibilizados. Houve um grande envolvimento nesta proposta de atividade e a avaliação do grupo foi positiva.

Finalizamos nossos encontros no ano de 2011 e para 2012 vamos nos deter às escritas dos artigos.

7º Encontro e 8º Encontro: abril e Junho de 2012.

Nestes dois últimos encontros nos detemos à sistematização e organização de leituras para a produção de artigos em forma de estudos de casos, com o objetivo de publicar experiências de sucesso na caminhada da escola em prol da inclusão.

As professoras se organizaram em pequenos grupos e definiram seus interesses, os grupos foram formados com base nas experiências de cada professor e também na disponibilidade em estudar em momentos extraclasse para produzir a escrita.

No encontro seguinte buscamos referências para sustentar as discussões teóricas. A intenção foi produzir uma escrita contando a realidade da escola e com o texto concluído oferecer às professoras possibilidade de publicação de seus escritos em encontros sobre educação.

Por fim, fazendo uma leitura geral de nossa trajetória ao longo dos ciclos de estudos sobre inclusão, é possível citar elementos que permearam os encontros e que permitem compreender algumas narrativas das professoras:

- Não havia obrigatoriedade, os professores participaram por interesse próprio;

- Clima descontraído, os encontros foram permeados por momentos de lembranças e descontração, histórias passadas e recentes geravam risos e um clima agradável;

- As leituras propostas sempre foram realizadas pelo grupo, bem como uma série de apontamentos surgiam para as discussões.

- Diferentes pontos de vistas eram explicitados e os próprios professores mediavam as discussões buscando possibilidades de reflexão;

- Ao longo dos encontros os professores foram se abrindo ao grupo e explicitando medos e frustrações, também trouxeram situações familiares, situações que fortaleceram o grupo, levando os professores a compreender que os medos e frustrações que sentiam também eram comuns aos colegas.

Ressalto que estes apontamentos foram evidenciados a partir da observação e de relatos e diálogos com o grupo. Por se tratar de um ambiente de trabalho, frequentemente os professores compartilhavam a satisfação em participar dos encontros e como as relações haviam se estreitado a partir destes momentos.

Apêndice B – Roteiro das Entrevistas

DADOS PESSOAIS

Nome

Idade

Formação

Tempo de serviço

Função que exerce na escola

TÓPICOS GUIA

- Concepções de inclusão
- Aprendizagem docente
- Conhecimento compartilhado
- Formação continuada

QUESTÕES INICIAIS

- O que tu entendes por inclusão
- O que é aprender/ como tu aprendes
- Como se aprende a ser professor
- Como se aprende a ser professor na inclusão
- Quais experiências de trabalho colaborativo com os colegas
- Quais são os espaços de formação continuada
- Relate a experiência do I Ciclo de estudos sobre inclusão
- Fale sobre a inclusão a partir da formação continuada

Apêndice C – Quadro de Análise das Narrativas

	Dimensões Categoriais	Evidências Narrativas	Elementos Categoriais
APRENDIZAGEM DOCENTE	Concepções de Inclusão	<p>Incluir é contemplar todos os que estão dentro da sala de aula... (Leia)</p> <p>Incluir é fazer o aluno participar e aprender, ver as limitações dele e ver quanto ele pode avançar dentro das limitações dele. Então, é ter um olhar diferenciado para aquela criança, mas propiciar momentos de aprendizagem efetiva para ele, não é só estar em conjunto com outros ou apenas socializar com os outros. (Paloma)</p> <p>Eu penso que a inclusão é possibilitar o máximo e o melhor possível para aqueles estudantes que estão na nossa escola, seja ele superdotado, seja ele deficiente mental seja ele um aluno “normal”, seja aquele que tem uma dificuldade de aprendizagem. É você disponibilizar o máximo possível de ferramentas pra que ele construa a sua própria aprendizagem. (Paula)</p> <p>Eu entendo que é uma vitória essas crianças estarem incluídas na escola e eu acho que acreditar neles é um grande progresso, que eles conseguem bastantes coisas [...] eu acho que a inclusão é isso é acreditar independente do estudante que for, da patologia que ele tem. É acreditar que vai conseguir fazer um bom trabalho, que daí a gente consegue. (Tatiane)</p> <p>Quanto antes os profissionais da educação se abrirem, vai ser melhor pra eles como professores, como gestores, inclusive os funcionários. Parar de questionar por que fulano está aqui... Isso não adianta mais, isso já está posto, ele está aqui e o que é que eu vou fazer? (Maria Eduarda)</p> <p>Ela aprende do jeitinho dela e valorizar essa aprendizagem, se a Pati desenhou uma tartaruga redonda, mas foi a tartaruga dela, ela entendeu o filme e isso é muito mais importante que o registro que ela fez. (Maria Eduarda)</p> <p>Por exemplo: se a criança não consegue ler tudo aquilo, leia um fragmento... Se ela não</p>	Inclusão como realidade escolar

	<p>Concepções de Inclusão</p>	<p>consegue responder... Colocar alternativas. No caso do J que nós tivemos aqui, ele não tinha condições para ler um texto grande [...] e daí como fazer? Colocar opções para ele colocar o X, procurar outras formas... (Jaci).</p> <p>Acho que tu tens que ser um professor pesquisador, você tem que ver o aluno, as potencialidades dele e sair pesquisando quais as melhores alternativas para que ele aprenda, por que eles têm diferentes ritmos de aprendizagem, eles não vão aprender todos ao mesmo tempo. Concordo quando dizem que um aluno também aprende um com o outro nas suas trocas, porque eles sentam juntos, pensam juntos, discutem juntos, montam uma estratégia pessoal, principalmente na matemática. É uma aprendizagem constante, contínua e você tem que pesquisar, trazer coisas diferentes e desafiadoras pra mobilizá-los e fazer com que aprendam cada vez mais. (Paloma)</p> <p>Nós precisamos ter a parte teórica, sabe, eu acho fundamental, porque eu acho que chegar assim sem ter uma fundamentação teórica e chegar e encarar um aluno incluído é difícil. Então eu acho que a primeira parte é tu ter uma formação e uma fundamentação e depois tu vais aprender no dia a dia, a gente vai estar sempre aprendendo a inclusão, porque é como uma outra turma, tu está sempre aprendendo, porque só quando tu tiver o aluno incluído, vão surgir as dificuldades e tu vai tentar resolver... (Fernanda)</p> <p>A gente não sabe tudo! E, a pesquisa, o conhecimento... Às vezes eu erro ou nós erramos por não conhecermos... Eu não sabia, por isso que eu errei a receita... Eu não conhecia, eu não sabia como fazer... Então eu penso que conhecer, procurar, pesquisar ajuda bastante... Porque daí tu fazes analogias, tu fazes comparações e vê o que tu podes aproveitar que foi útil, que foi positivo num ensinamento ou numa aprendizagem, enfim, eu acho que pesquisa é importante para aprender e todos os dias nós estamos aprendendo. (Jaci)</p> <p>Aprender a ser professor... Tu tens que se construir nesse sentido também, daí tu vais ler, tu vais procurar, tu vais tentar entender quem é aquela criança, quais as suas possibilidades, quais as limitações dela e trabalhar dentro daquilo que é possível e é muito gostoso aprender com eles... (Paloma)</p> <p>Eu acho que todo mundo estava ciente que estava ali para realmente aprender, uma busca de alternativas... Porque você se angustia no momento em que aquela criança está incluída, fazer o que quando você tem ela ali? E, você tem que dar conta dessa inclusão... (Ana)</p> <p>Isso me remete a buscar saberes, conhecimentos que venham nos ajudar com aquela pessoa e olhar pra ela, por que quando você começa a enxergar, a olhar pra ela você vê</p>	<p>Respeito às individualidades dos estudantes</p> <p>Consciência do inacabamento Relação teoria e prática</p>
--	--------------------------------------	--	--

	<p>Concepções de Inclusão</p>	<p>que alguma coisa ela produz, que alguma coisa ela aprende do jeitinho dela e valorizar essa aprendizagem é muito importante. (Maria Eduarda)</p> <p>Eu aprendo errando e aprendendo e fazendo de novo, me frustrando, refletindo sobre o que poderia ter melhorado, por que eu acho que tudo que você faz e erra não foi com a intenção de errar, mas você pode com certeza fazer diferente. Então é a reflexão que te leva a mudar aquilo que você errou. (Leia)</p> <p>E como é que se aprende a trabalhar com aluno incluído? Trabalhando com ele, testando possibilidades... Se não deu de um jeito, tenta de outro e principalmente conversando com grupo, pedindo ajuda, ouvindo o máximo de pessoas possíveis eu acho que só assim que a gente constrói. Não tem uma receita, como não tem pra alfabetizar, como não tem pra ensinar matemática, cada um tem a sua forma de aprender e a gente tem que saber descobrir isso em cada um, como potencializar para que ele consiga aprender. (Paula)</p> <p>Eu vejo, às vezes, que na ânsia de incluir alguns, acabamos excluindo outros, mas pra mim inclusão é para todos, é para os que têm um laudo, que tem um plano especial e para aqueles que não têm, e, que outras situações acabam gerando exclusão (Maria Eduarda)</p> <p>A gente têm diferentes tipos de crianças inclusas que podem ter algum tipo de deficiências ou não. Como a criança que tem dificuldade de aprendizagem, pra mim ela também esta incluída na sala de aula. Eles precisam também da atenção da gente, certamente precisaria de um auxiliar pra ajudar por que tu consegues fazer bastante coisa se tem um, eu acho que isso também é inclusão (Tatiane)</p>	<p>Inclusão X Exclusão</p>
--	--------------------------------------	---	----------------------------

	Dimensões Categoriais	Evidências Narrativas	Elementos Categoriais
APRENDIZAGEM DOCENTE	Conhecimento compartilhado	<p>Eu acho que sentar e conversar com os colegas, uma conversa, um diálogo onde cada uma coloca e expõe o que sabe e os trabalhos e as pesquisa, então não ficamos só na conversa, mas tínhamos textos para ler e para estudar, como as leis. Então foi bem diversificado, porque pegamos a parte teórica e também a parte prática com os colegas... Bem legal... (Fernanda)</p> <p>Muitos já entenderam que quanto mais eu dou mais eu recebo, mais eu tenho, mais eu cresço. Algumas professoras ainda resistem, tem essa rivalidade ainda, mas é muito pouco, tanto na elaboração da proposta ou quando a gente pára para avaliar o trabalho, quando a gente faz um grupo de estudo, quando a gente define metas. Eu acho que tudo isso é trabalhar de forma compartilhada e é construir o conhecimento também de uma forma compartilhada. (Paula)</p> <p>A gente conversa e sempre tem diálogo, a gente coloca, às vezes, uma angústia e sempre cada uma procura de uma determinada forma resolver [...]dificilmente há um recreio em que a gente não comenta alguma coisa... Por que os nossos recreios na verdade são sempre uma troca, é difícil que a gente não trocar experiências. (Ana)</p> <p>No momento em que a gente tem uma dificuldade tanto com os colegas professores, você pode conversar, quanto a coordenação sempre tem uma abertura bem boa, a direção. Então se você tem uma angústia, você chega, conversa, discute ideias, vê alternativas para aquela situação, e eu acho que é uma experiência muito gratificante você poder colaborar de certa forma, poder discutir e elaborar situações, hipóteses pra você ir tentando aprimorar o teu trabalho. (Paloma)</p> <p>Eu acho que aqui na escola esse é um diferencial. Eu já trabalhei em várias</p>	<p>Compartilhamento, diálogo e interação docente</p> <p>Motivação no ambiente de trabalho</p>

	<p>Conhecimento compartilhado</p>	<p>escolas e nunca tinha acontecido isso, por que as outras escolas que eu trabalhei eram mais competitivas, não tinha essa questão de compartilhar dificuldades ou o nervosismo de trabalhar... Por que a gente fica nervosa independente da turma no inicio do ano você fica nervosa, e eu acho que esse é o diferencial de dizer: Te acalma! Comigo também era assim, mas vai melhorar! (Tatiane)</p> <p>Pela experiência que eu tenho na escola, eu percebo que tem bastante colaboração, eu nunca tive dificuldades porque a gente se ajuda, troca de experiências entre os professores, há colaboração. Eu acho que a escola Joaquim Porto tem isso, tanto é que surgiu este grupo de formação. Todos estão querendo saber mais, todos estão se ajudando, eu sinto que tem isso. [...] a gente sempre tem dúvidas, e se tu tens alguém que tu percebe que está interessado em te ajudar, então eu acho que te dá mais segurança pra ti enfrentar qualquer dificuldade, às vezes acontece alguma coisa na sala de aula e tu fica na dúvida de como resolver, então se o grupo ajuda, o professor te dá uma sugestão, uma ideia... Eu acho isso muito importante... (Fernanda)</p> <p>Esse fato de deixar as pessoas falarem primeiro, a forma como foi conduzido... Primeiro a gente viu as políticas que norteiam, por que é que isso ali está ali, como isso chegou à escola, e depois dar esse momento pra que cada um colocasse o que pensava, suas angústias. E, isso fortaleceu muito o grupo e aí o pessoal se permitiu pedir mais ajuda, se permitiu chegar lá na educadora especial, chegar na colega da outra sala, lá na diretora, na coordenadora para pedir ajuda para ver a melhor forma de trabalhar, foi bem interessante (Paula)</p> <p>Aqui todo mundo abraça a causa e diz: vamos lá que você vai conseguir! O apoio dos colegas aqui é bem grande [...]Eu acho que as experiências são ótimas para se relatar, conversar com as colegas, [...] mostra segurança... Não é só comigo que acontece, é com os outros também, tem essas visões. Só que eu acho que a gente deveria ter mais tempo pra isso, mesmo que eles reclamem em ficar um pouquinho mais. Eu acho muito importante pelo menos uma vez por semana ficar e discutir um texto ou qualquer outra coisa que relatasse essas dificuldades de aprendizagem ou outros assunto. É o fato de você se reunir com o grupo, isso fortalece bastante... (Tatiane)</p>	<p>Fortalecimento do grupo</p>
--	--	---	--------------------------------

	Conhecimento compartilhado	<p>Então pra mim só acrescentou, e o que eu mais gostava e acho que também aprendi foi com os relatos dos colegas e as discussões desses relatos. Eu acho que é isso que acrescenta. Você se coloca no lugar das pessoas e eu acho que nisso você consegue aprender, nos relatos e nas discussões desses problemas e você via que as pessoas estavam sempre tentando ajudar, contribuir, no sentido de pensar em como resolver aquilo. Não era um problema meu, não era um problema da Paloma ou da Ana era um problema nosso e isso que foi o rico desses encontros. (Leia)</p> <p>Eu percebo que quem vinha, que quem participava, realmente estava ali por que queria, por que queria aprender, queria socializar. Então isso foi muito gratificante pra mim. Em termos de aprendizagem, o fato de vir ali e ouvir o modo que cada uma das minhas colegas via determinadas situações foi um grande crescimento. Por que de repente eu via completamente diferente, eu via uma colega falando de uma certa criança, até a minha forma de ver esse estudante mudou eu acho que a gente como grupo cresceu muito com essa formação, e se fortaleceu. (Paula)</p>	
--	-----------------------------------	--	--

	Dimensões Categoriais	Evidências Narrativas	Elementos Categoriais
APRENDIZAGEM DOCENTE	Espaços de Formação	<p>[...] tem que ter espaços de formação na escola, não adianta a gente ir para fora fazer isso se os problemas estão aqui dentro. Em acredito que o grupo que tem que estar a coeso e discutir os próprios problemas. Claro que as pessoas de fora, com outra visão sempre ajudam, mas a gente tem que estar planejando isso, discutindo e resolvendo os problemas aqui como grupo escolar. (Leia)</p> <p>Foi a primeira vez que a gente começou a falar sobre inclusão na escola, e eu acho que todas as escolas deveriam fazer estes encontros, porque o que acontece... Se tu fazes uma formação sobre inclusão na escola com as tuas colegas, com o teu grupo, é mais fácil pra ti trocar experiências e ideias porque os professores que estão participando conhecem os alunos, e quando tu queres tirar dúvidas é bem mais fácil, é bem mais acessível porque a gente fala do cotidiano [...] Por exemplo: temos relatos de como ela era no ano passado, como está neste ano, como cada professora fazia e dava certo. Então eu acho que estas formações que são feitas na escola são muito válidas, porque a melhor coisa é trocar ideias com os colegas e ainda mais com colegas de escola, que trabalham no mesmo lugar, com os mesmos alunos, então enriquece muito mais o trabalho... (Fernanda)</p> <p>E no momento que a escola tem um projeto e você opta por trabalhar com essa metodologia, você tem que saber o que é um projeto, como trabalhar, tem que ter um trabalho de grupo, não é uma ou duas professoras se destacando por algum trabalho. É a escola que se destaca por trabalhar dentro do projeto e a formação vem contribuir para a parte teórica. Para depois a gente ter segurança para aplicar essas concepções dentro da prática do dia a dia, e isso eu acho que fica bastante gratificante porque tu vêes o teu trabalho sendo valorizado, fica mais rico, não fica aquele trabalho solto, de trabalhar conteúdo só por conteúdo, ele vai seguir toda uma fundamentação e para o educando, também, eu acho que torna o aprender mais rico. (Paloma)</p>	<p>A escola lugar de estudos e reflexões</p> <p>Organização do trabalho pedagógico</p>

	<p>Espaços de Formação</p>	<p>Aqui na escola a gente tem uma proposta, que desde quando a gente vai pensar numa proposta política pedagógica a gente pensa junto, não tem nada assim decidido de cima para baixo... A Fulana vai fazer isso, a Beltrana vai fazer aquilo, a gente procura sempre ouvir todas as vozes. O especialista da matemática, o professor de educação infantil e na mistura de tudo isso eu acho que se constrói um trabalho que é o trabalho da escola e eu penso que aqui na escola a gente consegue trabalhar nesta perspectiva. (Paula)</p> <p>Surpreenderam-me algumas coisas... Como por exemplo, a quantidade de pessoas que aderiram, por que foi feito fora da carga horária. (Paula)</p> <p>Gostei muito que quase todas as professoras das séries iniciais participaram e tem professores da área também (séries finais). Porque a grande preocupação da gente, e minha como coordenadora nas séries iniciais é que a gente acolhe essa criança, [...] a gente tem as primeiras vivências, primeiros desafios e parece que nunca vai chegar no pessoal da área. E então quando chega lá é aquele choque[...] E estudando e se interessando, antes de chegar lá. Eu acho que faz a diferença, fiquei bem contente com a participação de alguns professores que eu sei que são da área, que abriu o horizonte, abriu o olhar, a conversa também foi diferente, o medo que você sente também é diferente quando você conhece o estudante. (Sofia)</p>	<p>Desejo de constituir um grupo</p>
--	-----------------------------------	---	--------------------------------------

	<p style="text-align: center;">Outras recorrências – considerações finais</p>	<p>Que ele se sinta parte da escola, que ele veja que a proposta da escola tenha um pouquinho dele, que ele se enxergue naquilo que a escola está fazendo. Eu acho que esse é o grande desafio nosso como escola. E é para isso que a gente tem que batalhar nos dias de hoje, nesse sentido de pertencer tanto do estudante quanto do professor ou da merendeira. Eu acredito que isso tem que ser resgatado pra que a escola realmente seja valorizada pela comunidade e depois que você conseguiu essa parceria você vai conseguir muito mais resultados. (Paula)</p> <p>É um excelente espaço, mas é preciso torná-lo mais dinâmico por que nós ainda achamos muitas coisas para fazer, nós não queremos sentar para pensar, nós queremos o prático, a gente quer o planejamento encaminhado, resolver o problema agora e só pensar no dia de hoje. Tanta coisa aconteceu, tem que ser achada uma solução diferente pra cada problema que aconteceu [...] Tem que planejar, tem que ler o texto, fazer o artigo... Então você é obrigado a escolher prioridades. (Maria Eduarda)</p> <p>A formação dentro da escola não acontece em outros lugares. Primeiro: por que é fora da jornada de trabalho e por que o pessoal não abre espaço dentro da carga horária pra esse tipo de trabalho. A secretaria de educação não tem esse hábito de dentro da carga horária, de abrir essa prática. Segundo: por que o professor está se sentindo muito cansado, sobrecarregado, então ele pensa que é mais uma coisa pra ir, ele não pensa nos benefícios, ele só pensa nos transtornos que aquilo vai gera pra vida dele. E, o terceiro que eu acho que é o principal que é a falta de motivação do próprio educador pra buscar a formação. (Paula)</p> <p>Eu acho que foi ótimo teu trabalho aqui, incentivando e motivando a gente [...] E, isso é ótimo todo mundo deveria ter essa iniciativa por que sem alguém para organizar a gente não faz, então, é muito importante ter alguém no grupo assim (Tatiane)</p> <p>E a importância que foi pra nós o fato de ter vindo uma educadora especial e de ter sido uma pessoa aberta, comprometida. Que a gente via que tudo que era</p>	<p>Aprendizagem na Escola</p> <p>Limitações e Barreiras</p> <p>Liderança na organização</p>
--	--	---	---

		<p>proposto era pensado... Vamos buscar, nada está ruim, sempre dava um jeito pra fazer alguma coisa e eu tinha até medo que o grupo ia resistir um pouco a essa pessoa. Assim como você tinha medo eu também tinha medo mas o grupo se abriu. (Paula)</p> <p>Eu só acho, com certeza, que a tua atuação nessa escola foi que causou essa discussão, a tua singularidade de professora da educação especial que fez o grupo se mobilizar mais com essa questão da inclusão (Leia)</p> <p>O que me chamou a atenção foi o tipo de trabalho que você fez aqui na escola, como você como educadora especial agiu eu acho que você está indo pelo caminho certo, por que está muito próximo do que nós professores fizemos também. (Sofia)</p>	
--	--	--	--

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental

Pesquisadora Responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Autora: Tásia Fernanda Wisch.

Instituição: UFSM/CE/ Curso de Mestrado em Educação

E-mail: dbolzan19@gmail.com (orientadora) tasiafw@gmail.com (pesquisadora)

Contato: (55) 9917-7780 (Pesquisadora), (55) 3220 – 8023 (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM- Sala 3336B – Sala da pesquisadora responsável.

Local da coleta de dados: Escola Municipal Fundamental Joaquim Porto Villanova – Ijuí/RS.

Prezado(a) Professor(a):

A pesquisa aqui proposta tem o objetivo de compreender a aprendizagem docente de professores de uma escola municipal, a partir de experiências de conhecimento compartilhado no contexto da inclusão.

Sua participação nesta pesquisa consiste em responder as perguntas, expondo suas concepções acerca dos questionamentos realizados pelo pesquisador.

A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio na perspectiva de facilitar a compreensão global do contexto das narrativas/vozes/falas. Os áudios serão transcritos e o conteúdo será entregue ao professor colaborador da pesquisa para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de conteúdos que considerar pertinentes.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Não haverá riscos de danos morais aos

colaboradores; contudo, poderão surgir situações de desconforto e sentimentos ao rememorarem sua história. Também não acarretará custos ou despesas ao colaborador.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela orientadora e, estando sob responsabilidade das mesmas para responder por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. As informações fornecidas terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Em nenhum momento, os sujeitos da pesquisa serão identificados, inclusive durante a divulgação dos resultados. As informações coletadas serão mantidas na sala 3336B - CE/UFMS durante o período de 5 anos e após serão destruídas através da queima dos arquivos.

Os resultados obtidos através desta pesquisa serão divulgados em revistas, periódicos e eventos relacionados à área da Educação e Educação Especial.

Antes de concordar com a participação neste estudo é importante que você compreenda a pesquisa e as informações contidas neste documento. É dever do pesquisador responder a todas as dúvidas antes da realização da entrevista.

Em caso de qualquer dúvida, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, o colaborador deverá entrar em contato com a pesquisadora ou com a orientadora, através de e-mail ou dos seguintes telefones: (55) 9917-7780 (autora) (55) 3220 – 8023 (PPGE/UFMS).

Eu _____, acredito ter sido suficientemente informada a respeito das informações que li, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante, sem penalidade ou prejuízo.

Professor Colaborador

Número de Identidade

DECLARAMOS, ABAIXO ASSINADOS, QUE OBTIVEMOS DE FORMA APROPRIADA E VOLUNTÁRIA O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTE SUJEITO DE PESQUISA OU REPRESENTANTE LEGAL PARA A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO.

Orientador(a)

Pesquisador(a)

Ijuí, _____ de _____ de 20____.

Anexo B – Termo de confidencialidade



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do estudo: Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental

Pesquisadora Responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição: UFSM/CE/ Curso de Mestrado em Educação

E-mail: dbolzan19@gmail.com (orientadora) tasiafw@gmail.com (pesquisadora)

Contato: (55) 9917-7780 (Pesquisadora), (55) 3220 – 8023 (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM- Sala 3336B – Sala da Orientadora responsável.

Local da coleta de dados: Escola Municipal Fundamental Joaquim Porto Villanova – Ijuí/RS.

Autora: Tásia Fernanda Wisch.

Os pesquisadores da presente pesquisa se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão gravadas em áudio durante a entrevista semiestruturada. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução da presente pesquisa. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336b, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, 01 de Setembro de 2012.

Assinatura da Pesquisadora responsável

Anexo C – Termo de Autorização de divulgação do nome da Instituição



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação
Mestrado em Educação

Eu, _____, diretora da Escola Municipal Fundamental Joaquim Porto Villanova, Ijuí/RS, autorizo a pesquisadora responsável Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan e a estudante de mestrado **Tásia Fernanda Wisch** a divulgar nome desta instituição na pesquisa intitulada “**Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental**”. A referida investigação discute a formação continuada de professores desta instituição.

Diretora da E.M.F. Joaquim Porto Villanova

Ijuí, 01 de setembro de 2012.

Anexo D – Texto “Disbicicléticos”

Disbicicléticos

Dani é uma criança que não sabe andar de bicicleta. Todas as outras crianças do seu bairro já andam de bicicleta; os da sua escola já andam de bicicleta; os da sua idade já andam de bicicleta. Foi chamado um psicólogo para que estude seu caso.

Fez uma investigação, realizou alguns testes (coordenação motora, força, equilíbrio e muitos outros; falou com seus pais, com seus professores, com seus vizinhos e com seus colegas de classe) e chegou a uma conclusão: esta criança tem um problema, tem dificuldades para andar de bicicleta. Dani é disbiciclético.

Agora podemos ficar tranquilos, pois já temos um diagnóstico. Agora temos a explicação: o garoto não anda de bicicleta porque é disbiciclético e é disbiciclético porque não anda de bicicleta. Um círculo vicioso tranquilizador.

Pesquisando no dicionário, diríamos que estamos diante de uma tautologia, uma definição circular. “Por qué la adormidera duerme? La adormidera duerme porque tiene poder dormitivo”. Pouco importa, porque o diagnóstico, a classificação, exime de responsabilidade aqueles que rodeiam Dani. Todo o peso passa para as costas da criança. Pouco podemos fazer. O garoto é disbiciclético! O problema é dele. A culpa é dele. Nasceu assim. O que podemos fazer?

Pouco importa se na casa de Dani seus pais não tivessem tempo para compartilhar com ele, ensinando-o a andar de bicicleta. Porque para aprender a andar de bicicleta é necessário tempo e auxílio de outras pessoas.

Pouco importa que não tenham colocado rodinhas auxiliares ao começar a andar de bicicleta. Porque é preciso ajuda e adaptações quando se está começando. Pouco importa que não haja, nas redondezas de sua casa, clubes esportivos com ciclistas com quem ele pudesse se relacionar, ou amigos ciclistas no bairro que o motivassem. Porque, para aprender a andar de bicicleta não pode faltar motivação e vontade de aprender. E pessoas que incentivem!

Pouco importa, enfim, que o garoto não tivesse bicicleta porque seus pais não puderam comprá-la. Porque para aprender a andar de bicicleta é preciso uma bicicleta. (Felizmente, os pais de Dani, prevendo a possibilidade de seu filho ser disbiciclético, preferiram não comprar uma bicicleta até consultar um psicólogo.)

Transportando este exemplo para o campo da síndrome de Down, o processo é semelhante. Desde quando a criança é muito pequena, apenas um recém-nascido, é feito um diagnóstico – trissomia do cromossomo 21 – por um médico especialista, e verificado, com uma prova científica, o cariótipo. A partir disso, entramos em um círculo vicioso no qual os problemas justificam o diagnóstico, o qual, por sua vez, é justificado pelos problemas.

Por que a criança não cumprimenta, não diz bom-dia quando chega, nem adeus quando vai embora? “É que ela tem síndrome de Down”. Ah, bom! Achei que era mal-educada.

Por que a criança não se veste sozinha, e sua mãe a veste e despe todos os dias, se já tem oito anos? “É que ela tem síndrome de Down”. Ah, bom! Pensei que não lhe tinham ensinado.

Por que continua a tomar mamadeiras se já tem seis anos? “É que ela tem síndrome de Down”. Ah, bom! Imaginei que era comodismo de seus pais.

Por que a criança não sabe ler? “É que ela tem síndrome de Down”. Ah, bom! Pensei que não lhe haviam ensinado.

Por que não anda de ônibus? “É que ela tem síndrome de Down”. Ah, bom! Pensei que não lhe permitiam fazer isso.

E, assim, uma lista interminável de supostas dificuldades que, por estarem justificadas pela síndrome de Down, não necessitam de nenhuma intervenção, além da resignação. Todas as suas dificuldades se devem à síndrome de Down.

Podemos estender a qualquer outra deficiência em que o diagnóstico médico ou psicológico possa ser utilizado como desculpa para nos exirmos de responsabilidades. Se classificamos a criança como disfásica, disléxica, discalculica, disgráfica, deficiente visual ou auditiva, mental ou motora, disártrica ou simplesmente disbiciclética, estamos fazendo algo mais do que “colocar um nome” no que pode acontecer com uma criança. Estamos criando expectativas naqueles que a cercam.

Por isso, eu sugiro que antes de comprar uma bicicleta para seu filho ou sua filha, comprove que não sejam disbicicléticos. Vá que aconteça imediatamente após a compra dar-se conta de que se jogou dinheiro fora?

Emilio Ruiz Rodriguez Psicólogo na Fundação Down Cantabria, na Espanha.