

A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa

Rosana Carla do Nascimento Givigi¹

Juliana Nascimento de Alcântara²

Solano Sávio Figueiredo Dourado³

Raquel Souza Silva⁴

Resumo

Este artigo analisa o processo de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, a partir da proposição de um trabalho colaborativo junto a cinco escolas públicas regulares do estado de Sergipe. Para tanto, segue os pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa ao acompanhar as práticas educacionais inclusivas efetivadas na escola segundo as políticas públicas instituintes adotadas. O lugar de tensão estabelecido nessa discussão permitiu que o discurso cristalizado em torno da inclusão, das políticas e do ensino ganhasse movimento, novos funcionamentos e sentidos.

Palavras-chave: Pesquisa-ação crítico-colaborativa; Formação de professores; Inclusão.

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Grupo de Pesquisa: Grupos de Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (GELC). E-mail: rosanagivigi@uol.com.br

2 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPDEG) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bacharel em Fonoaudiologia (UFS). Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (GELC) - UFS. E-mail: fga.julianalcantara@gmail.com

3 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bacharel em Fonoaudiologia. Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (GELC). E-mail: solanofigueiredo@hotmail.com

4 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bacharel em Fonoaudiologia (UFS). Grupo de Pesquisa: Grupos de Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (GELC). E-mail: fgaraquelsouza@gmail.com

The inclusive teacher training by the critical- collaborative action research

La formación del profesorado inclusivo por investigación-acción crítico colaborativa

Abstract

This paper analyzes the process of continuing education of teachers in inclusive perspective from the proposition of a collaborative work with five regular public schools in the state of Sergipe. To do so, follow the assumptions of critical-collaborative action research to accompany the inclusive educational practices take effect in school according to the adopted instituting public policies. The tension established in this discussion has allowed the crystallized speech around the inclusion, policies and teaching, speech managed movement, new functioning and meanings.

Keywords: Critical-collaborative action research; Teacher training; Inclusion.

Resumen

En este artículo se analiza el proceso de seguir los maestros de educación en una perspectiva inclusiva, de la proposición de un trabajo de colaboración con cinco escuelas públicas regulares en el estado de Sergipe. Para ello, siga los supuestos de la crítica de colaboración investigación-acción a seguir las prácticas educativas inclusivas tengan efecto en la escuela según los instituir políticas públicas adoptadas. El lugar de la tensión establecida en esta discusión permitió el discurso cristalizado en torno a la inclusión, la política, la educación, el movimiento de ganancia, nuevas carreras y direcciones.

Palabras clave: Investigación-acción crítico colaborativa; Formación del profesorado; Inclusión.

Introdução

A educação é um direito fundamental, assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26, sendo reproduzido em diferentes normas e refletido no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (o conhecido Relatório Jacques Delors) relatório este que assegura que o tesouro está na educação escolar” (LIMA, 2010, p.24).

A escola se faz espaço privilegiado para promover a educação. Entretanto, há muito vem recebendo críticas incisivas quanto à efetividade da asseguarção desse direito legítimo de todo e qualquer sujeito. Por conseguinte, o professor torna-se alvo de severas críticas quanto ao seu conhecimento ou saberes necessários para a realização de uma prática docente profissional mediada por interações humanas de tamanha complexidade, o que nos aponta a inquestionável necessidade de avançar.

O professor precisa ir além do paradigma tradicional da mera transmissão de conteúdos intelectuais. Alguns valores não podem ser apenas transmitidos: devem ser vivenciados através das práticas educativas. Ele precisa superar a prática pedagógica que produz

[...] um ensino fragmentado, disciplinar – paradigma da simplificação – para uma prática pedagógica interdisciplinar, polidisciplinar, transdisciplinar – paradigma da complexidade no dizer de Edgar Morin; aponta a formação continuada, a formação permanente como espaço de reflexão sobre a educação, sua complexidade e seus atores (BARUFFI, 2009, p.89).

Percebemos com nitidez na atualidade a necessidade de as práticas pedagógicas serem submetidas a um processo de ressignificação, bem como uma nova atribuição de sentidos à sala de aula. Desse modo, a educação suscita que as nossas instituições de ensino precisam repensar sua configuração, tanto no tocante à estrutura quanto à sua dinâmica de funcionamento, com o intuito de romper com o antigo paradigma de ensino de caráter tecnicista e cartesiano, sendo assim capaz de atingir uma complexidade que deve ser engendrada dentro dos muros da escola contemporânea.

A escola parece ter imensa dificuldade nesse redimensionamento, em exercitar a autocrítica e refletir sobre as novas demandas da sociedade, que urgem por mudanças radicais no seu olhar e na práxis que deve circundar todo o movimento pensando no processo educacional, a exemplo da contemplação da heterogeneidade de sujeitos como diretriz essencial a esse novo modo de funcionar da escola.

Embora se sinta essa iminente dificuldade, observa-se que algumas medidas afirmativas nesse entorno tem sido tomadas, porém, seus desdobramentos nem sempre parecem condizentes às propostas que compõem o arcabouço de transformações necessárias no âmbito educacional. Para exemplificar, pode-se mencionar as incessantes inferências na formação continuada de professores. Esses têm passado cada vez mais por capacitações e qualificações dentro de programas de formação continuada. Contudo, essa iniciativa ainda parece pouco reverberar na ampliação significativa das possibilidades pedagógico-escolares. Logo, pode-se concluir que essas tentativas reais de formação têm apresentado falhas.

Conclui-se, então, que o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a formação continuada desses professores deve pautar-se pela dimensão emancipatória, sendo esta norteadora da nova caracterização escolar que se procura. Essas reflexões destacam a necessidade recorrente da formação continuada, fincada na mobilização pela sensibilização do olhar e das múltiplas possibilidades de intervenção em sala de aula, com finalidade explícita de devolutiva social à vida, na busca de uma formação cidadã que consiga atingir a todos, sem quaisquer distinções.

Precisa-se ainda reconhecer, para além do discurso, que repensar a escola e a educação como um fim sob o prisma da emancipação significa problematizar o que está posto. Não se pode mais deixar cair no erro de conceber a reprodução de sistemáticas reducionistas: a ação educativa deve ser ressignificada e deve se distanciar da primazia pela antiga “cartilha” que dita como deve ser o perfil do aluno a ser formado, o que diretamente leva a perpetuação da homogeneização do alunado, o que não mais cabe à escola de hoje, e é esse pensamento tradi-

cional e positivista que tem levado a escola muitas vezes à beira do precipício quando tenta, por exemplo, se encontrar nos pressupostos da proposta inclusiva.

Nessa tessitura toma como parâmetro a ação-reflexão-ação, conduzida por uma releitura de sua prática, ou seja, consideram todos os condicionantes possíveis, inclusive os sócio-históricos, para o desenvolvimento de intervenções produtoras (LIMA, 2010).

Este trabalho procurou, assim, propor um trabalho nas escolas da rede pública do nosso município em torno dessa formação de professores, a partir da perspectiva inclusiva, tomando como ponto de partida a necessidade de se instituir novos modos de conhecer as experiências de escolarização

[...] tarefa que entendemos solidária e partilhada entre todos (as) aqueles (as) envolvidos nos processos de ensinar e aprender, num movimento fundamental para articular projetos e utopias construindo alternativas de sentidos e de práticas, criando condições de pertencimento e canais de expressividade. (JESUS, 2008, p.9).

Cientes da necessidade de aproximação das pesquisas com as escolas e, assim, com a universidade, laço este normalmente tecido em base bastante frágil, é incontestável uma nova compreensão das configurações que delineiam o espaço público da escola. O principal intuito é construir um movimento que expanda os horizontes da pesquisa, levando-a para o interior de seu objeto, num mergulho profundo e necessário dentro do espaço escolar que é, muitas vezes, incisivamente criticado, mas onde pouco ainda nos fazemos interlocutores diretos, pouco atingimos suas reais demandas para provocar mudanças.

Neste artigo será discutida a formação de professores sob o viés do trabalho colaborativo, pelas vias da construção da escola inclusiva. O que se deseja é o diálogo com a realidade e possibilidades de um “fazer com”. Assim, distanciamos-nos de uma perspectiva que enfatiza veementemente a racionalidade técnica e buscamos questionar e transformar criticamente a realidade

educacional encontrada, numa proposta claramente fincada nos pressupostos do agir coletivamente no entorno da práxis, num processo de recorrentes ações e reflexões que acontecem de maneira simbiótica.

O objetivo do nosso trabalho foi então acompanhar em contexto como estão sendo vividas as políticas existentes que vão se instituindo a partir das realidades locais, bem como o modo como vem sendo vivenciado o processo de inclusão educacional nessas instituições, em cinco escolas da rede estadual de Sergipe, no ensino básico, no período 2013-2014. Além disso, pretendeu-se que a pesquisa-ação crítico-colaborativa fosse instrumento de formação desses professores.

Pesquisa-ação crítico-colaborativa e o processo de formação: práticas, reflexões e lugares

É num contexto de crescimento global dos países que documentos como a Declaração de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram nas políticas públicas de educação inclusiva. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 é previsto que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do programa escolar (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

Poderíamos destacar ainda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006; o Decreto 6.571 de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado; o Parecer 13/CNE de 2009.

Entretanto, apesar da existência de inúmeras leis, decretos e documentos para garantir a educação inclusiva, isso ainda parece distante da nossa realidade. Muitas seriam as razões que seriam possíveis enumerar como responsáveis por isso, uma das razões sempre destacadas é a formação dos professores, que não prevê a qualificação para formação de uma escola inclusiva.

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial n.º 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de

formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas (MARTINS, 2012).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, faz menção à inclusão e à formação de professores de maneira interligada:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Logo, está previsto em lei nacional datada há mais de uma década, que já na formação inicial, na graduação, todos os aspirantes a professores da Educação Básica devem desenvolver competências ímpares para o trabalho com pessoas com deficiência, com o intuito de se efetivar a proposta inclusiva.

Contudo, a realidade com a qual nos deparamos evidencia que ainda hoje muitas instituições de ensino superior não se repaginaram, no sentido de garantir em suas grades disciplinas e/ou conteúdos relacionados à perspectiva inclusiva em seus programas. Muitos que o fazem, desenvolvem o curso de maneira ineficaz, com a oferta de disciplinas apenas eletivas, ou disciplinas com pequena carga-horária, conteúdos passados de maneira apressada, como se apenas para cumprir uma exigência que muito mais remete à aproximação com o dever que lhes é imposto do que com a própria complexidade da formação desses recursos humanos que precisam compreender o trabalho frente à diversidade do alunado atual.

Na graduação, muitos são os problemas em relação à formação inicial com vistas a uma aproximação com o

processo inclusivo, a saber: poucas disciplinas relativas à inclusão, carga-horária reduzidas das mesmas, pouco ou nenhum contato verdadeiro com as deficiências e as necessidades educacionais especiais em contexto, ausência de aulas práticas que deem conta de estabelecer relações com a realidade a ser encontrada depois da graduação, pequeno incentivo à discussão que leve à associação teoria/prática educativa, dificuldade na correlação entre as disciplinas obrigatórias e os aspectos inclusivos, falta de atividades extracurriculares que permitam a familiarização com o que se aprende em sala de aula.

Mesmo que a formação inicial não abranja a preparação do professor para escola inclusiva, muitos são os programas de formação continuada para professores, e mesmo assim acompanhamos as dificuldades desses professores.

Dentre as questões que em nossa experiência e análise poderiam ser responsáveis pelo insucesso dos programas, destacamos que: são baseados em módulos e etapas a percorrer, e em modelos a reproduzir; que são planejados por serviços centrais; que trabalham numa relação de poder vertical do formador sobre o professor; que a formação continuada não faz relação com a formação inicial; que quer tratar a prática pedagógica como se fosse a transmissão de “novas” técnicas.

Muitos cursos e eventos vêm sendo realizados, porém, podemos observar que, muitas vezes, essas ações não se desvinculam da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, não resultando em mudanças de percepções, posturas e práticas (MARTINS, 2011).

Desta forma, a avaliar pela situação que se vive nas escolas, consideramos que essa maneira de fazer formação não serviu a muitos, e, além disso, esses programas reforçaram o alheamento e a alienação de grande número de professores.

Os avanços no que tange à legislação vigente e a infinidade de documentos advindos de instituições educacionais precisam ser reconhecidos. Não podemos deixar de mencionar as iniciativas do MEC, de diversos órgãos a nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação

de professores para a inclusão na escola regular. Porém, esses avanços precisam ser acompanhados por avanços na prática dos educadores, com efeito sobre a formação inicial e se estendendo por toda a vida profissional do professor, configurando a chamada *formação permanente*.

Essa análise nos instigou a pensar que a formação de professores preocupados com a constituição de uma escola inclusiva precisa ser repensada. A alternativa que apontamos é a perspectiva de formação através da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Na pesquisa-ação crítico-colaborativa, a característica fundamental é a ideia de espiral auto-reflexiva, constituída por ciclos que se sucedem de planejamento, ação, observação e reflexão, pressupondo a integração do sujeito e sua existência, entre o pensar e agir, entre acontecimentos e valores e entre o pesquisador e pesquisado (BARBIER, 2004).

A pesquisa-ação em uma perspectiva crítico-colaborativa busca ser instrumento de mudança, tem um efeito discursivo em função de uma constante reflexão sobre a ação. Constitui-se como um meio de formação e mudança participativa, na qual há uma nova concepção de pesquisador que busca construir novos conhecimentos ou outras formas de saber. Assim os sujeitos participantes do grupo procuram atuar em diversos papéis e utilizam a práxis, ação teoricamente sustentada (JESUS, 2008a).

A escola, como pública e democrática, é responsável por promover e pôr em prática os direitos humanos básicos. Os alunos devem vivenciá-los para que possam usá-los e defendê-los. Um desses direitos é o direito a uma educação de qualidade, que atenda as necessidades de cada um, sem perder de vista a coletividade. Isso não vem ocorrendo facilmente num modelo neoliberal. Os professores têm perdido sua autonomia e estão sendo reduzidos a meros executores, porém resistem e isso pode ser percebido através de vários movimentos.

Nesse movimento, vários dispositivos legais vêm sendo elaborados para que a escola seja espaço de aprendizado para todos os alunos. Vivemos inegavelmente em

tempos de inclusão escolar, ou seja, em tempos de pensar/instituir uma escola que acolhe. Este é o desafio atual, deve ser a vocação da escola, coerente com seu princípio fundamental de universalização.

Buscando derivações propositivas para a educação, este trabalho de pesquisa articula os princípios da matriz histórico-cultural com a pesquisa-ação, entendendo que essa articulação é capaz de produzir tais proposições.

A pesquisa-ação foi utilizada em todo trabalho. Num trabalho de colaboração, a disposição foi pensar as contradições e os confrontos. Seguindo os processos que se organizam no grupo, o objetivo foi a reversão de uma lógica pré-estabelecida (BARBIER, 2004; CARR e KEMMIS, 1988).

Nesse processo o conceito de mediação de Vigotski (1989) foi importante, pois não é entendida como um espaço “entre”, mas como relação que “faz parte”. Os mediadores estão no meio, são operadores do trabalho, conectam ações e discursos. Seria o que Barbier chama de uma “escuta sensível do vivido”, onde o mediador ocupa o lugar de um analisador, que não tem por meta julgar ou medir as atitudes e discursos. Isso requer uma abertura para conhecer o que lhe é novo.

Buscou-se conhecer o processo pelos quais os professores criam suas práticas pedagógicas cotidianamente e articulam-se os saberes que lá circulam com as normas oficiais, isso permite agir sobre uma realidade escolar concreta. Pensar as práticas educativas cotidianas implica em pensá-las numa tensão entre a formulação das propostas/regras, que são impostas, e o que realmente acontece na escola. Os professores constroem suas práticas cotidianas a partir de muitas experiências, de muitas histórias, de muitos saberes, isto muitas vezes traz contradições de crenças, de possibilidades, de regulação e emancipação.

A escola pode construir novos caminhos emancipatórios. Para isso é preciso pensar as práticas educativas na escola atual. É possível ver que se continua a reproduzir modelos, como se na escola estivessem os mesmos alunos de séculos atrás, não se fala de uma escola concreta. Fala-se de uma grande diversidade de sujeitos na escola,

mas continua-se a produzir práticas que levam em conta grupos homogêneos.

Portanto, uma escola inclusiva exige outra organização, a gestão e toda comunidade escolar precisa estar envolvida nesse propósito. Hattge (2009) destaca três aspectos principais no modo de gerir a escola, são eles: autonomia, auto-gestão e participação. A autonomia envolve não apenas aspectos administrativos como aos pedagógicos e depende de uma consciência crítica. Somente a autonomia poderia levar ao maior governo dos sujeitos que então seriam capazes de se autogerir. Já a participação envolve a todos do espaço escolar.

Numa escola em que esses aspectos estivessem presentes, poderia se pensar nas alterações do funcionamento e do currículo. Essas mudanças podem ser tanto da ordem das práticas quanto dos conteúdos, o importante é que provoquem novas formas de subjetivação do sujeito pela alteridade, que se recolquem como sujeitos aprendentes no espaço da escola.

No caso das pessoas com deficiência, o corpo traz a marca. O impacto do corpo sobre os que ensinam parece ser desviante das práticas que levem o aluno a aprender. A escola busca nas ciências da saúde mecanismos para diluir ou minimizar os males. Com o apagamento das marcas o que se deseja é normalizar. Essas marcas são entendidas na sociedade como diversidade, o que reduz o conceito de diferença ao que é incomum. Discutir a inclusão de outra forma “significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças” (LOPES, 2007, p.20).

Discutindo a proposta de formação em contexto

A formação continuada em contexto precisa focar as práticas educativas docentes e a “criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se presentificam” (JESUS, EFFGEN, 2012, p.8).

Sendo assim, concordamos com Nóvoa (1995, p.25) quando diz que

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 um estatuto ao saber da experiência

Os objetivos da pesquisa-ação, conforme Thiollent (1994), são de basicamente duas ordens: 1. *Objetivo prático* (ou de resolução de problemas): a pesquisa-ação visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação; 2. *Objetivo de conhecimento* (ou de tomada de consciência): a pesquisa-ação propicia que se obtenha informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações.

Dada a explicação supracitada, afirmamos que dois pressupostos fundamentais regem nosso fazer. O primeiro pairava sobre o papel dos pesquisadores na pesquisa, que é o de que adentrem na realidade a ser estudada e se integrem nos modos de produção da existência da realidade que foi criada pelos sujeitos que serão investigados. O segundo consistia no papel dos professores, a fim de que, por meio da reflexão colaborativa, tornem-se capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares (PIMENTA, 2005).

Ainda segundo Pimenta (2005) um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola. Num primeiro momento, buscamos superar as desconfiças e estabelecer parcerias efetivas com os professores, ajudando-os com projetos de ação reais. Partimos de suas inquietações e das necessidades e demandas encontradas. Os direcionamentos partiram dessa relação e deixamos clara a não pretensão

de dar respostas prontas ou delimitar quais as soluções: tais respostas seriam encontradas nas possibilidades criadas na própria relação que se construía.

Dessa maneira, o trabalho que propusemos se desenvolveu com regularidade de participação semanal nas cinco escolas deste trabalho, com visitas que, num momento inicial, tinham por meta a observação do funcionamento das salas de aula e da escola como um todo, como se davam suas dinâmicas e as relações ali estabelecidas. Iniciamos a construção da nossa relação com os professores tentando que tivesse uma configuração horizontalizada, distante da hierarquização que se costuma estabelecer. Propusemos discussões tendo como interlocutores diretos professores e gestores das escolas.

Nossa ação se estendia às mais diversas atividades, a saber: dialogávamos com professores da sala regular, nos fizemos presentes nos diversos espaços com as crianças (sala de aula, espaço recreativo, salas de leitura, horário da merenda), mediávamos a relação destas com seus pares.

Essas visitas eram registradas em relatórios produzidos pelos alunos-pesquisadores, contendo descrição minuciosa e análise crítica do processo que se desenvolvia, sempre sob a supervisão da orientadora da pesquisa. Os relatórios eram sempre comentados e discutidos e essas discussões abriam para nós possibilidades de ação, seja para reflexão quanto à efetividade de determinada proposta desenvolvida na escola ou quanto à necessidade de alterações ou mudanças em nossa práxis.

Ao observar as dinâmicas, constatamos que o funcionamento da escola congrega múltiplos fazeres e discursos, logo, faz-se necessário compreender o que e como pensam os participantes, atores dessas práticas, a fim de reconhecermos uma maneira de atuar que provoque efeitos sobre o processo inclusivo que se almeja construir, o que somente é possível a partir da análise da realidade estudada.

Nas primeiras visitas conhecemos a realidade, qual a configuração que as políticas davam as escolas. Conhecer a estrutura, os recursos, o uso desses recursos, a proposta das salas nos aproximaria do entendimento de como as

políticas se concretizam nas escolas, aproximando-nos da tentativa de emancipação pelo conhecimento ao aproximar a escola da pesquisa.

Acreditamos que, se quisermos uma escola que atenda à diversidade, ou seja, uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo longo e constante de reflexão-ação-crítica com os profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar a formação continuada dos educadores (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p. 01).

Como diria Meirieu (2002) são as possibilidades de ações que tornam possível o conhecimento; um saber modifica-se a partir da ação. Isso acontece de forma progressiva e refletida, um trabalho incansável, que tem como meta descobrir como ser dispositivo no processo de aprender dos alunos, de todos, independente das dificuldades que se possam ter. Para isso, tem-se a clareza de que muitas articulações e invenções podem ser necessárias. Nem sempre se acerta de primeira, e o novo ato é o combustível para a não-desistência. Desta forma, a inter-relação entre pesquisador e professor da sala de aula poderia suscitar ações que disparassem o processo de aprender.

Pensando o trabalho cotidiano e direto com o professor, pela perspectiva da colaboração, aproximamo-nos das suas práticas pedagógicas, das dificuldades referidas e das adversidades impostas ao ato de ensinar. Entendemos conforme Vigotski (1989) que o processo de aprendizagem perpassa a esfera biológica e a transcende, em virtude disso, devemos reconhecer o caráter cultural do desenvolvimento. Para o mesmo, o desenvolvimento das funções superiores das crianças é um processo de natureza cultural, no qual a relação com o Outro possibilita a apropriação das significações das coisas, do mundo.

Destacamos que na perspectiva assumida neste trabalho o professor é sujeito principal nessa mediação com a aprendizagem, por isso, no trabalho desenvolvido por nós nas escolas demandamos o tempo necessário a nossa relação com o profissional, pensando juntos atividades, estratégias e possibilidades de adaptação curricular.

No trecho abaixo podemos perceber algumas pequenas mudanças reflexos do trabalho colaborativo entre pesquisadores e professora de uma das escolas trabalhadas. Este breve relato é recorte de um relatório e demonstra a nítida participação da professora e também da gestão escolar. Percebamos a atividade adaptada feita pela professora para a criança com deficiência e a atitude da escola em adotar novos itens presentes na proposta que concretizamos de adaptação curricular/de materiais:

“[...]C. (professora) terminou de elaborar a atividade e passou o caderno para E., que já impaciente estava a esperar. A atividade consistia em cobrir a vogal “A” (em letra bastão), com o auxílio de bolinhas de papel crepom verde, as quais a própria E. deveria fazer sozinha com essa adaptação. Depois que fizemos essa parte da tarefa, realizamos outra, que consistia em pintar uma folha de verde. [...] Assim o fizemos, eu com um giz de cera, e ela com outro, até pintar toda a página. Ressalto que os giz de cera de E., nesse semestre, são mais espessos, um dos itens que contavam em nossa adaptação curricular” (29ª Visita à escola, 21/07/2011).

Esse trabalho de parceria impulsiona o professor a se sentir mais autônomo e confiante em relação às potencialidades que podem ser trabalhadas com a diversidade do alunado que se presentifica em suas salas de aula, pois sabemos que a inclusão dos alunos com deficiência é desafiadora, segundo Beyer (2006, p. 81) porque

[...] confronta o (pretenso) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta e desafia os professores em geral. [...] É pelo convencimento gradual, por meio da exposição convincente de todos os aspectos que constituem as principais bases (filosóficas, psicológicas, sociais e pedagógicas) do projeto inclusivo, que os professores e educadores em geral poderão se tornar peças estratégicas deste jogo fascinante que se chama educação inclusiva.

Nosso trabalho também se debruçou sobre a mediação entre as crianças. Essa interação entre os pares no ensino infantil evidencia ações recíprocas entre os

parceiros, coordenadas por valores culturais do seu grupo social e pelo seu próprio desenvolvimento. No caso da criança, esta estabelece diferentes relações ao longo de sua história pessoal e social que irão dar-lhe acesso às funções psicológicas; a relação interpessoal irá converter-se em relação intrapessoal e para isso ela precisa participar das práticas sociais de seu grupo social (PINO, 2005).

Estávamos junto com as crianças nos mais diversos espaços, desde a sala de aula em si até os espaços/momentos recreativos. Propúnhamos atividades, mostrávamos possibilidades, mediávamos as brincadeiras e também os conflitos: ambas as situações são estruturantes do delineamento desse processo inclusivo. Observamos o quanto as crianças podem ser importantes parceiras no processo de inclusão, do processo formal de aprendizagem que abarque as crianças com deficiência aos processos de construção das relações sociais desenvolvidas na escola. Isso fora apontado por nós aos professores, a fim de que pudessem observar o quanto o trabalho com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento poderia ser propulsor de aprendizagens significativas pelas crianças, não apenas aquelas com deficiência.

Um dos nossos principais apontamentos diz respeito à falta de reflexão e lucidez quanto às práticas estabelecidas e os objetivos do trabalho, o que comparecia mesmo nos discursos dos profissionais, que assumiam a dificuldade em enxergar saídas para os entraves e conflitos que desabrochavam do fazer, sendo esta a questão central tensionada no trabalho colaborativo proposto. Em muitas das salas de aula presenciávamos uma vontade iminente de aprender, um anseio por respostas, por novas possibilidades, por saber o que fazer diante de uma realidade que parecia tão nebulosa, por entender como transformar a sala de aula num espaço de efetiva produção e inclusão.

Muitos movimentos vêm ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (JESUS; EFFGEN, 2012).

O educador reflexivo que desejamos formar se constrói através de posicionamentos a partir de leituras da própria necessidade do educador rever, repensar sua prática pedagógica, questionar-se sobre as dimensões de seu próprio conhecimento e dispor-se a aprender dia-a-dia que a realidade em sala de aula não é uma engrenagem mecanicista e por isso mesmo demanda “olhares” específicos sobre sua totalidade, desta forma, solicita do professor posicionamentos originais aos desafios que vão sendo levantados em seu contexto e tantos posicionamentos quanto forem os desafios, não algo dado, como resposta pronta, mas como conhecimento construído “junto com”, esta é a grande diferença, espaço de educação emancipatória e dialogicidade (LIMA, 2010).

De acordo com o mesmo autor, os principais pontos que dificultam a prática do professor reflexivo, sucintamente são os seguintes:

- a) as sequelas da racionalidade técnica e mecânica irrefletida, b) a utilização de respostas “prontas” aos problemas cotidianos, c) a compreensão equivocada do que seja um professor reflexivo, d) a não perseverança na prática reflexiva e, e) não discutir a prática reflexiva no espaço coletivo (LIMA, 2010, p.26).

Nossa proposta foi incisiva na tentativa de romper com esses fatores inviabilizadores da formação do professor reflexivo e sabemos que ainda há muito a se fazer se desejamos construir uma escola verdadeiramente inclusiva. Convergindo com o pensamento de Silva e Pereira (2015, p. 306) afirmamos que “precisamos pensar a formação do educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude”. Meirieu (2005, p. 44) é taxativo quando afirma que abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição,

[...] uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma

escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Considerações finais

Nessa trilha percorrida ao longo da nossa intervenção percebemos a necessidade de trabalhar com os profissionais da educação de modo que eles pudessem tornar-se, a partir da parceria colaborativa, capazes de refletir e compreender as suas próprias práticas, com vistas a poderem (re)significá-las mediante o processo se constrói. Pretendíamos que fossem capazes, assim, de transformar lógicas de ensino, desde o espaço micro das unidades escolares até a elaboração e reflexão acerca das políticas educacionais que circundam a perspectiva inclusiva.

O desafio de trabalhar com a pesquisa-ação crítico-colaborativa estende seus rizomas tanto ao âmbito epistemológico, quanto metodológico e político. Buscamos contribuir para a formação continuada em contexto dos profissionais da educação e como trilhas para possíveis reflexões que emergem no processo de repensar políticas educacionais públicas, tomando os profissionais da educação como sujeitos centrais no processo de construção dos seus conhecimentos.

É necessário para este fim que a escola exercite uma prática indagadora, emancipatória, se colocando enquanto instituinte de políticas públicas de educação, enquanto mantenedora da possibilidade do sujeito de estar em um “lugar de saber” que lhe é inerente.

Apontamos para a possibilidade de continuidade do trabalho colaborativo com a escola, a formação feita em serviço, em moldes distintos dos que tradicionalmente foram pensados. O lugar de tensão estabelecido nessa discussão permitiu que o discurso cristalizado em torno da inclusão, das políticas, do ensino, ganhasse movimento, tomasse novos funcionamentos e sentidos.

Referências

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4**. Brasília: 2009.
- _____. **Resolução n. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.
- BARUFFI, H. A educação como um direito do Homem. In: **Direitos Fundamentais Sociais: Estudos em homenagem aos 60 anos da declaração universal dos direitos humanos e aos 20 anos da Constituição Federal**. Helder Baruffi (org.). Dourados: UFGD, 2009.
- BEYER, H. O. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. In: **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de BRAVO Martinez Roca. Barcelona: Editora, 1988.
- DINIZ, M.; RAHME, M. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras**. Belo Horizonte: Formato, 2004.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-38.
- HATTGE, M. D. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governo na escola inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: Conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 131-148.
- JESUS, D. M. de. Dialogando com os contextos da realidade pela via da pesquisa-ação: instituindo práticas educacionais inclusivas. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008a. v. 3. p. 215-225.
- _____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação crítico colaborativa como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008b.
- _____. Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tendo caminhos teórico-metodológico. In: _____; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Avanços em políticas de inclusão**. Porto Alegre: mediação, 2009. p. 45-56.
- JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: Theresinha Guimarães Miranda, Tófilo Alves Galvão Filho (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- LIMA, P. G. **Formação de professores: por uma resignificação do trabalho pedagógico na escola/ Paulo Gomes Lima**. – Editora EDUFGD, 2010.
- LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Orgs.). **In/exclusão: as tramas da escola**. Canoas: Editora ULBRA, 2007. p. 11-33.
- MARTINS, L. de A. R. A visão dos licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-63.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.
- PINO, A. **As marcas do humano**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, V. N.; PEREIRA, I. C. A. Formação de professores da educação básica: projeto e proposições na Universidade Estadual do Maranhão. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão: nº 15, p. 295-306, jan-abr 2015.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Recebido em 30 de maio de 2015.

Aceito em 16 de julho de 2015.

