

NARRATIVAS, PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS E ESPAÇOS/ TEMPOS COLETIVOS: INTERSEÇÕES E RECONSTRUÇÕES

*Narratives, inclusive educational practice and collective space / time:
intersections and reconstructions*

*Narraciones, prácticas educativas inclusivas y el espacio / tiempo
colectivos: intersecciones y reconstrucciones*

CARLA HELENA FERNANDES

Univás - Universidade do Vale do Sapucaí
carlahelenafernandes@yahoo.com.br

DÉBORA CECÍLIO FERNANDES

Doutorado em Neuropsicologia clínica - Universidad de Salamanca
debora.cecilio@gmail.com

SUSANA GAKYIA CALIATTO

Univás - Universidade do Vale do Sapucaí
caliatto@uol.com.br

RESUMO O contexto socioeducativo atual indica a necessidade de reflexões e mudanças visando considerar a diversidade de crianças e jovens presentes nas escolas e demais instituições educacionais, para quem o grande projeto nacional de construção da educação inclusiva precisa responder. A pesquisa em questão, em desenvolvimento em uma instituição de educação não formal, objetivou, por meio da organização de um espaço coletivo de interlocução entre os educadores e pesquisadores de uma universidade local, promover reflexões acerca das práticas desenvolvidas pelos educadores junto a crianças que apresentavam aprendizagem e interação diferenciadas, investigando o caráter formativo da participação dos educadores neste grupo de discussão e reflexão. O encaminhamento metodológico dirige-se tanto à investigação como a um processo de formação profissional, buscando-se, nesse caso, o envolvimento e participação dos educadores nas ações da pesquisa. Os primeiros resultados indicam uma ampliação da perspectiva que os educadores tinham acerca da atuação profissional, o que tem propiciado que percebam e envolvam outros elementos no seu fazer. Nesse contexto, as narrativas escritas têm sido empregadas como elemento de reflexão e os educadores têm realizado seus primeiros escritos.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; FORMAÇÃO PROFISSIONAL; GRUPO.

ABSTRACT The current socio-educational context indicates the need for reflection and change in order to consider the diversity of children and young people present in schools

and other educational institutions, for whom the great national project of building inclusive education must respond. The research in question is being developed in a non-formal educational institution. Through the organization of a collective space for dialogue between educators and researchers from a local university, it sought to promote reflections on the practices developed by educators with children with differentiated learning and interaction, investigating the educational character of educators participating this discussion and reflection group. The methodological process addresses both the research and the training process, thus observing the involvement and participation of educators in the research's actions. The first results indicate the educator's broadening perspective about their professional performance, which has allowed them to identify and involve other elements in their work. In this context, the written narratives have been employed as a reflection element and educators have started their own writings.

KEYWORDS: INCLUSIVE EDUCATION; PROFESSIONAL EDUCATION; GROUP.

RESUMEN El contexto socio-educativo actual indica la necesidad de reflexión y el cambio con el fin de tener en cuenta la diversidad de los niños y jóvenes presentes en las escuelas y otras instituciones educativas, para quien el gran proyecto nacional de construcción de la educación inclusiva debe responder. La investigación en cuestión se desarrolló en una institución de educación no formal, con el objetivo de, a través de la organización de un espacio colectivo para el diálogo entre educadores e investigadores de una universidad local, promover la reflexión sobre las prácticas desarrolladas por los educadores con los niños que tenían el aprendizaje y interacción diferenciadas, investigando el carácter educativo de la participación de los educadores en este grupo de discusión y reflexión. El proceso metodológico se dirige tanto a la investigación como a un proceso de formación, buscando en este caso la implicación y participación de los educadores en la búsqueda de acciones. Los primeros resultados indican expansión de la perspectiva que tenían los educadores sobre el desempeño profesional, lo que les ha permitido percibir e insertar otros elementos en su trabajo. En este contexto, se utilizaron las narrativas escritas como elemento de reflexión y los educadores han realizado sus primeros escritos.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INCLUSIVA; FORMACIÓN PROFESIONAL; GRUPO.

INTRODUÇÃO

A sociedade e a escola, nas últimas décadas, têm comprovado o fracasso de suas ações educacionais em relação a seus fins. Muito se fala da necessária universalização do direito à educação com a garantia de acesso a ela, permanência e aprendizado para todas as crianças e jovens brasileiros, mas, à revelia dessa proposta, garantida legalmente (BRASIL, 1990, 1996, 2001, 2009, 2012), as práticas educativas realizadas não contemplam a diversidade sociocultural e de aprendizagem presente nas escolas e salas de aula. Para que este projeto seja realmente efetivado, faz-se necessário que os sistemas, escolas e demais instituições e

grupos envolvidos organizem-se para receber e atender a todos, construindo uma educação que seja inclusiva. Segundo Duk (2006, p. 12-13):

Um maior nível de equidade no contexto educacional implica avançar em direção à criação de escolas que promovam a educação na diversidade, entendida como recurso para a melhoria da qualidade educacional e fonte de enriquecimento humano. [...] Para que as escolas tenham condições de enfrentar este desafio, todos os profissionais da área educacional e, em especial, os docentes precisam contar com ajuda e apoio em caráter permanente que possibilitem a participação contínua em atividades de formação bem como de assessoramento ao desenvolvimento da prática docente.

Em relação à contribuição e participação dos profissionais da educação nesse processo, o desafio está em ensinar para crianças e grupos com atuação e aprendizagem tão distintos. Segundo Caiado (2008, p. 363), o saber trazido à escola pelos alunos, produzido em suas histórias de vida, deve ser “o ponto de partida” para a organização da prática pedagógica: “um ponto de partida que se dá na escuta atenta e respeitosa por um professor que saiba valorizar as experiências”. Porém, este tem sido o desafio a ser vencido pelos envolvidos em um processo – da construção de educação inclusiva – ainda marcado por contradições e divergências. Por um lado, observam-se excessos por parte dos sistemas de ensino quanto à responsabilização do educador na execução de ações que, na verdade, devem ser conjuntas e interdisciplinares; por outro lado, verifica-se, por parte dos profissionais, tanto um movimento de acolhimento do projeto de educação inclusiva como resistência a ele. Nesse processo, o discurso do despreparo tem estado presente, muitas vezes à frente da implantação de ações e projetos de inclusão escolar, e os professores afirmam que o investimento governamental em cursos e capacitações não tem contemplado a realidade dos diferentes contextos escolares e dos alunos que eles devem atender, não cumprindo com a necessidade de formação.

Nesse sentido, buscando superar o quadro atual, deve-se refletir sobre que formação profissional. Para Tardif (2007), é importante reconhecer a docência como fonte da ressignificação dos saberes dos professores e de seu fazer, e também como fonte de conteúdos da própria formação. É fundamental, também, que a formação tenha como base a relação entre a teoria e a prática e o diálogo entre as ações de formação e a prática pedagógica (MENDES, 2008). Outro aspecto necessário às práticas de formação refere-se à necessária articulação entre as ações profissionais e as instituições, envolvendo nesse processo múltiplos elementos (NÓVOA, 1995).

A pesquisa, em desenvolvimento, é realizada em uma instituição de educação não formal localizada em um município do sul de Minas Gerais, e tem como objetivo promover, junto aos educadores,¹ reflexões coletivas acerca de sua atuação e das práticas educativas desenvolvidas com crianças que, com e sem necessidades educacionais especiais, apre-

¹ Uma vez que se trata de uma instituição de educação não formal, faremos uso dos termos educador/es e educandos.

sentam aprendizagem e interação social diferenciadas,² exigindo dos profissionais e da instituição a construção de práticas que garantam a educação inclusiva. A pesquisa objetivou também investigar o caráter formativo da participação dos educadores em um grupo de discussão constituído por eles e por pesquisadores de uma universidade local. O encaminhamento metodológico dessa investigação foi construído na relação entre pesquisa e formação (PRADA, 2012; LONGAREZI; SILVA, 2008) e os procedimentos de pesquisa foram a observação participante e as narrativas orais e escritas dos participantes e pesquisadoras (PRADO; SOLIGO, 2005).

Na construção da discussão teórica que serve de referência à pesquisa, foram considerados estudos sobre formação profissional continuada (NÓVOA, 1995; TARDIF, 2007), sobre os espaços/tempos coletivos (LOPRETTI, 2007; CHALUH, 2008;) e, ainda, acerca das narrativas orais e escritas (KRAMER, 2001; PEREZ, 2003; PRADO; SOLIGO, 2005). A relação da pesquisa com a formação (STENHOUSE, 1975; ELLIOTT, 1998; ZEICHNER, 1998; LONGAREZI; SILVA, 2008; PRADA, 2012) também foi objeto de reflexões teóricas. E, especificamente sobre o vivido pelos educadores em relação à sua atuação com as crianças que solicitavam adequado atendimento de suas necessidades especiais, consideramos os estudos de Zabalza (2004), para o entendimento das situações dilemáticas, e de Ambrosetti (2001), Duk (2006) e Caiado (2008), para a compreensão da ideia de atuação na diversidade.

NARRATIVAS E PRÁTICA EDUCATIVA EM ESPAÇOS/TEMPOS COLETIVOS

Pensando na atuação do educador em tempos de construção de práticas educativas inclusivas, a formação docente passa a ser um importante dispositivo para que os objetivos educacionais possam ser alcançados, mas há de se refletir sobre que formação, na atualidade, é necessária aos professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

O trabalho do educador, o desenvolvimento das ações didático-pedagógicas, acontece em contextos flexíveis e de contínuas mudanças. Nesses contextos, o educador planeja, decide e executa as ações docentes. A experiência e as contradições estão presentes nessa atuação, uma vez que o acesso aos saberes (também aos saberes da formação) dá-se a partir da experiência, do novo. Nesta perspectiva de formação, as vivências cotidianas, as trocas e partilhas mobilizam os saberes dos profissionais, saberes construídos desde a formação inicial e no exercício da profissão.

O saber docente pode ser definido como “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36). Se os saberes da formação profissio-

² Quando da realização da pesquisa (em 2014), algumas dessas crianças tinham passado por avaliação médica e psicológica e apresentavam laudo que indicava necessidades educacionais especiais; outras não tinham ainda um diagnóstico.

nal, disciplinares e curriculares são produzidos pelas ciências da educação, transformados em programas curriculares e transmitidos pelos organismos formadores, já os saberes experienciais são aqueles produzidos pelos professores a partir de seu próprio trabalho e caracterizam-se pelo fato de originarem-se da prática cotidiana da profissão. A produção dos saberes experienciais tem como base as situações concretas que não são “passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis” (TARDIF, 2007, p. 49). Nas situações concretas, os saberes da formação inicial são enredados por outros saberes, de outros professores e dos alunos em suas potencialidades e necessidades, o que cria o tecido da prática e da formação. É um processo contínuo de reflexão e formação, relacionado a um contexto, às circunstâncias concretas e ao compartilhar.

As reflexões de Zabalza (2004) confirmam as situações “dilemáticas” vividas pelos educadores na atuação profissional. Segundo este autor, elas são caracterizada pelo imediatismo e pela gestão das situações de ensino “constituídas por possibilidades de ações alternativas e, às vezes, inclusive contrapostas” (2004, p. 19). Os dilemas que se põem ao educador são singulares; não há previsibilidade e planejamento de ações que possam ser totalmente atingidos. As situações dilemáticas são compreendidas por este autor como “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (2004, p. 18). Assim, a partir da descrição do dilema por Zabalza, podemos acrescentar, tendo como referência os estudos de Tardif (2007), que o contexto de atuação profissional pode ser mobilizador (ou, ao contrário, paralisante) das reconstruções/construções necessárias; a diferença entre um e outro polo está na reflexão sobre o vivido pelo educador (ou na ausência dessa reflexão).

Em relação à formação e às práticas de formação, para Alves e Oliveira (2001), Garcia (2003) e Perez (2003) as soluções para os problemas da escola precisam vir dela e de seus sujeitos. Partindo-se dessa perspectiva, o cotidiano escolar passa a ser compreendido como lugar privilegiado da formação profissional. Em interlocução com os pares, a partir dos dilemas postos ao exercício da profissão, os educadores podem ressignificar seu fazer e saber.

Nesse sentido, afirmam-se como formativos os espaços/tempos coletivos promovidos nas escolas dos quais participam os professores que discutem e refletem coletivamente sobre dilemas postos à prática profissional. Os pesquisadores (LOPRETTI, 2007; CHALUH, 2008) afirmam a importância desses coletivos, cuja base é a interlocução, a cooperação, a colaboração e a partilha. Lopretti (2007) afirma a relação entre experiência e a formação nos espaços institucionais.

É com esse sentido de experiência que nos propomos a olhar e compreender os acontecimentos, as práticas, os dilemas presentes no cotidiano da escola, nos espaços-tempo da ação educativa, nos espaços-tempo coletivos da escola, em que muitas coisas se nos acontecem, em que muitas coisas se nos passam, e que vão nos formando, configurando a identidade do profissional da educação, do professor, do pesquisador, do professor-pesquisador. (LOPRETTI, 2007, p. 59).

Para os educadores, refletir sobre suas práticas, dificuldades e sucessos é o que pode promover as mudanças necessárias, o que se dá sempre pela presença do outro nesse processo. É assim que se concebe a formação como processo que se estabelece no diálogo, na interlocução; nesse sentido, as narrativas orais e escritas dos educadores acerca de seu trabalho e das práticas educativas podem representar um importante instrumento de reflexão e formação, em especial diante do desafio da construção da educação inclusiva.

Na escola, o diálogo pode caracterizar-se como instrumento de reflexão, possibilitando a seus sujeitos, entre estes os professores, o resgate da capacidade de narrar histórias, individuais e coletivas, o que viabiliza, segundo Kramer (2001), a transformação da própria realidade por meio das reflexões possibilitadas pelas narrativas e pelo estabelecimento de relações com os pares. Para esta autora (KRAMER, 2001, p. 216), “é na linguagem e graças a ela que os laços da coletividade se constituem e os fios da história se entrelaçam, pois a linguagem presentifica a experiência antes vivida”. Ao se reapropriarem da produção de seu saber, os professores resgatam sua condição de sujeito. A importância da narrativa nessa construção está na retomada do passado como trajetória histórica, em substituição ao conceito de tempo deslocado e entrecortado do capitalismo moderno.

Segundo Prado e Soligo (2005), os saberes dos professores eram (e ainda são) desvalorizados; a escola não era considerada um espaço de produção de saberes. Ao assumirem, por meio da proposta de construção de narrativas, sua história, trajetória, dilemas e sucessos, os educadores tomam seu presente e futuro nas mãos. Para os autores, “ao narrar nossa experiência podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 58). O que falam e fazem os educadores precisa ser valorizado, sobretudo por eles próprios. A indicação de diferenças, bem como de práticas compartilhadas, é importante por seu caráter expressivo. As narrativas podem revelar o sujeito, mesmo nos conflitos e contradições postos pela contemporaneidade e, nesse sentido, como afirma Perez (2003), podem assumir caráter reflexivo e formativo para os educadores.

Finalmente, acerca da relação entre pesquisa e formação, os estudos afirmam que nas últimas quatro décadas outras e novas concepções e práticas de pesquisa em Educação têm se evidenciado, em especial quanto à resignificação da função da pesquisa para os espaços e sujeitos pesquisados e da relação entre estes com os pesquisadores.

Outro sentido de pesquisa educacional teve como precursores Stenhouse (1975), que criou o Center for Applied Research in Education (Care), na Universidade de East Anglia, na Inglaterra dos anos 1960, e Elliott (1998), que agregou às investigações de Stenhouse estudos acerca de modalidades de pesquisa que relacionariam ações dos pesquisadores às dos professores das escolas. Na década de 1990, Zeichner (1998) afirmou a pesquisa como ação e reflexão crítica do professor acerca de seu trabalho em sua relação com o contexto escolar e social. Esses estudos e pesquisas apontavam, em comum, para investigações centradas no contexto do trabalho e com a participação de pesquisadores da universidade e pesquisadores/professores das escolas. Nesse processo histórico de mudanças em relação às pesquisas educacionais, estudos sobre o cotidiano escolar (ALVES; OLIVEIRA, 2001;

GARCIA, 2003; PEREZ, 2003) contribuíram com o debate quando indicaram a escola e os demais contextos educacionais como espaços/tempos de produção de saberes e de formação para educandos e educadores e também para os pesquisadores da universidade.

Nesse contexto de mudanças, a relação entre pesquisa e formação também tem sido reformulada. Segundo Prada (2012), a relação entre pesquisa e formação acontece a partir de ações de formação voltadas a

1) privilegiar situações a partir das quais os próprios educadores desenvolvessem e produzissem práticas e saberes novos, articulados com as teorias educacionais, mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho; 2) ter como objeto de estudo as demandas da instituição, as necessidades e interesses formativos dos professores e as necessidades de aprendizagens dos estudantes. (PRADA, 2012, p. 3).

Quando se trata de questionamentos acerca de práticas educativas orientadas à diversidade, o desenvolvimento de pesquisas voltadas às inquietações dos professores vão ao encontro das necessidades e mudanças a serem realizadas. Nesses processos, como temos afirmado, faz-se vital o envolvimento dos educadores, uma vez que – reforçamos – o foco/objeto das pesquisas são as questões e dilemas postos à prática e presentes no cotidiano escolar. Para Longarezi e Silva:

Sob essa ótica, a pesquisa, bem como os processos formativos precisam considerar a realidade do professor, incentivando-o a refletir sobre a teoria e a produzir suas próprias objetivações, em consonância com sua prática de ensino. De fato, a aprendizagem que não permite transformações e vivências práticas, que não chama o indivíduo para participar de seu processo e não permite trocas entre os saberes e a busca pelo novo, é incapaz de se manter no tempo e na vida daqueles que nela estão envolvidos, uma vez que as aprendizagens significativas são construções próprias do sujeito, enquanto processo reflexivo, de descoberta pessoal, de reconstrução de significados. (2008, p. 4.057).

Modalidades de pesquisa que, em seu encaminhamento, se relacionam à formação do professor são especialmente proficuas e adequadas para a construção da educação escolar para a diversidade no sentido de que o novo (aluno, currículo, situações de ensino e aprendizagem) é disparador da própria pesquisa e da formação a partir das necessidades levantadas pelos sujeitos envolvidos. Nesse processo, a participação de pesquisadores da universidade em pesquisas e ações de formação nas escolas e demais instituições pode ser fundamental. Nessa construção partilhada, sentidos são produzidos na interlocução estabelecida entre diferentes sujeitos que atuam nos contextos educacionais (PIMENTA, 2005). Levando em consideração as vantagens dessa interação entre pesquisadores de universidades e os educadores é que se construiu o encaminhamento metodológico da pesquisa, o que, na sequência, se apresenta.

METODOLOGIA: CAMINHO E CAMINHANTES, PESQUISA E FORMAÇÃO

A investigação e o encaminhamento da pesquisa, em andamento, têm como delineamento a abordagem qualitativa, compreendendo-se que as situações são mais bem entendidas quando analisadas no ambiente em que ocorrem e no contexto histórico das instituições a que pertencem, voltando-se à realidade e às necessidades locais e dos sujeitos envolvidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; LONGAREZI; SILVA, 2008; PRADA, 2012).

O desenvolvimento da pesquisa teve como mote os desafios encontrados pelos educadores da instituição de educação não formal quanto ao atendimento educacional adequado de algumas crianças em função de suas dificuldades de aprendizagem e de interação social, o que foi ao encontro da proposta de pesquisadoras de uma universidade local, que sugeriram ao grupo tomar o espaço/tempo das reuniões mensais para, coletivamente, narrar e refletir sobre as dificuldades encontradas.

A instituição de educação não formal onde a pesquisa está sendo desenvolvida atende 150 crianças (em 2014), com idades entre 4 e 12 anos. Segundo o relato da diretora, há educandos que estão em avaliação por especialistas para a confirmação diagnóstica de autismo e crianças com possíveis transtornos de aprendizagem.

Contextualizando o ambiente educacional, constatou-se que as crianças são organizadas por grupos, conforme a idade, e que esses grupos passam por diferentes educadores em atividades pedagógicas (não escolares) e lúdico-recreativas, bem como participam de uma rotina de higiene, alimentação e também de práticas religiosas em virtude da tradição católica local. Em relação às atividades pedagógicas, funcionam como complementação escolar para as crianças do ensino fundamental.

Os sujeitos da pesquisa são nove educadores participantes dos encontros, sendo que um deles assumia a função de diretor na instituição e apenas um sujeito é do sexo masculino. A idade dos participantes varia entre 20 e 35 anos. Sobre a formação acadêmica dos sujeitos, apenas três possuem nível superior. Os demais educadores, no total de seis, estão em processo de formação e cursam Pedagogia.

Como processo de formação, e também como procedimentos de coleta de dados, foram realizadas reuniões em que se propôs, como ponto de partida, o estudo de caso de educandos que seriam escolhidos pelos próprios educadores. Com isso, sugeriu-se que apresentassem relatos sobre a criança, indicando o que consideravam produtivo para a reflexão de sua atuação profissional, levando em conta os comportamentos, a interação e a aprendizagem. No presente artigo, as discussões terão como referência um desses estudos de caso, a partir das notas dos encontros (registros do diário de campo das pesquisadoras) em que se abordou e se refletiu sobre a atuação dessa criança em interação com os educadores. Tendo em vista o encaminhamento metodológico da pesquisa, a função das pesquisadoras dirigia-se tanto à investigação como a um processo de formação e, por isso, serão nomeadas *pesquisadoras/formadoras* a partir deste trecho.

O educando alvo do estudo de caso apresentava comportamento social inadequado, na medida em que se envolvia em conflitos frequentes com outras crianças, chegando mesmo

à agressão verbal e física. Com frequência, agia com contrariedade às condições de comportamento colocadas pelos educadores e pelas regras comuns de relacionamento. Apesar de ter sido encaminhado à avaliação, não tinha ainda um diagnóstico (até o final de 2014).

A seguir, descrevem-se os resultados da coleta de dados e sua análise e discussão, realizadas com base na literatura anunciada neste artigo.

NARRATIVAS DOS EDUCADORES: UM ESTUDO DE CASO

O estudo de caso escolhido como recorte para o presente artigo inicia-se pela descrição do aluno: C. tem 7 anos e frequenta a instituição no contraturno da escola regular. Tem um irmão menor; os pais trabalham e, às vezes, os educadores têm dificuldade para contatá-los. Isso acontece sempre que C. apresenta atuação muito inadequada ao contexto da instituição, o que tem se tornado quase constante. A queixa principal dos educadores refere-se às atitudes agressivas da criança em relação aos colegas, dificuldade em seguir a rotina da instituição (por exemplo, quanto aos horários e início e término de uma atividade) e resistência na realização das atividades pedagógicas.

Nos encontros, o lugar assumido pelas pesquisadoras/formadoras foi, inicialmente, de suscitar reflexões, assumindo a formação e o direcionamento das discussões, objetivando que, gradativamente, os próprios educadores assumissem esse lugar. No decorrer dos encontros, os educadores que se mantinham silenciosos, deixando para a direção e pesquisadoras/formadoras a condução da discussão, foram convidados a participar, trazendo para a discussão dados do educando, relatando a atuação da criança nas diversas atividades, refletindo sobre ela e sobre sua atuação em contato com a criança, sobretudo em situações dilemáticas (ZABALZA 2004).

Na narrativa dos educadores percebeu-se sua grande mobilização em relação a essa criança; os primeiros relatos foram feitos em tom de desabafo e era visível que para alguns a situação era percebida com dificuldade. Por outro lado, também se evidenciava a ausência de informações mais objetivas acerca da atuação da criança e de suas produções. Ao serem questionados sobre o que C. sabia, observou-se o constrangimento dos educadores, que somente podiam dizer sobre aquilo que a criança não fazia e/ou sabia. Por exemplo, diante do relato de que C. é agressivo e que “piorou este ano”, os educadores foram provocados a falar sobre isso, em especial sobre as situações consideradas agressivas. Parte desse relato dirigiu-se às inadequações apresentadas pela criança e também sobre as dificuldades na relação com a família. Os relatos indicavam tendência a descrever a atuação da criança a partir das referências que tinham da família. As falas que se seguem foram retiradas dos registros feitos em diários de campo.

N., um dos educadores, diz que C., quando fala, imita a mãe. Perguntamos se todas tinham a mesma percepção. T. diz que ele estava muito nervoso; fala gritando. B. relata que falou com o pai de C. sobre uma atitude agressiva da criança para com outra criança. A mãe veio queixar-se com B., afirmando que o pai dissera que a educadora tinha dito que a criança era “insuportável”. B.

disse que a mãe tinha vindo à instituição “tirar satisfação” e que “apontava o dedo para ela de forma agressiva”. N. diz que não consegue falar com os pais por telefone. Os educadores afirmaram que C. parece imitar a reação dos pais, em especial da mãe.

[...]

T. diz que quando os pais vêm é muito pior. A mãe agride muito os educadores e C. piora; fica mais nervoso ainda, afirma a educadora. Imita a mãe. [...] T. diz que a criança ficou muito nervosa e que falava gritando. (Notas do diário de campo, agosto de 2014).

Nas narrativas dos educadores, outro aspecto que se evidenciava referia-se ao próprio papel exercido de educador em relação à criança, ao lugar assumido. A fala de um dos educadores é contundente: “N. diz que ‘ele não percebe a gente; não vê os educadores’”.

A fala desse educador e a mobilização que percebemos do grupo em relação à criança pode indicar uma crise em relação ao papel e função de educador, como afirma Nóvoa (1995). Ao não conseguir fazer com que C. tivesse uma atuação mais adequada em relação àquele contexto e próxima à das outras crianças, os educadores questionam-se sobre seu papel ao pensarem sobre sua atuação com essa criança. A ingerência familiar (na verdade, como os educadores percebiam e sentiam a relação com a família), o que se pode evidenciar nos excertos apresentados, parecia agravar esse sentimento de impotência, o que também era acrescido por certo estranhamento dos educadores acerca de mudanças pelas quais a instituição passava.

De construção histórica assistencialista, as instituições de educação não formal passam a assumir também objetivos educacionais em relação a seus educandos, oferecendo às crianças e jovens outras possibilidades educativas e, com isso, quebrando paradigmas (PEREIRA, 2011). Em se tratando de crianças com necessidades educacionais especiais, a inclusão social e educacional estende-se ao provimento de recursos de apoio necessários e à acessibilidade aos bens culturais e ao conhecimento; consiste em contribuir na formação de crianças e jovens que, por suas limitações, solicitam apoio contínuo e, muitas vezes, intensivo. Para essa instituição e seus educadores, especificamente, o momento era de reorganização para atender adequadamente crianças que apresentassem atuação diferenciada das demais.

O cotidiano que se apresenta aos educadores e que solicita decisões que devem ter essa complexidade em perspectiva contrapõe-se à visão idealizada da atuação profissional e da própria profissão. A ideia de espaços educacionais dinâmicos e mutáveis contraria uma imagem aprendida pelos educadores de que, ao contrário, esses são espaços previsíveis e controlados, constituídos por pessoas com atuações semelhantes (AMBROSETTI, 2001, p. 82). Ao contrário, o que caracteriza os grupos sociais e também os grupos de crianças em processos educacionais são a diversidade e a heterogeneidade, o que precisa ser considerado pelos educadores quando se colocam a serviço da construção de práticas educacionais que de fato contemplem a diversidade e a realidade atual (CAIADO, 2008). Compreendemos que reflexões sobre os dilemas vividos (ZABALZA, 2004) podem servir como importante exercício de ponderação e formação.

Um aspecto investigado junto aos educadores foi buscar entender como eles se viam no grupo e na própria instituição. Acerca dos sentidos que se produzem a partir do coletivo, Chaluh (2008) afirma que, no coletivo, os sujeitos estão autorizados a mostrar suas marcas ao outro: “o trabalho coletivo implica, por um lado, reafirmar as diferenças e, por outro lado, saber que, após esse trabalho, saímos diferentes do que éramos antes dele” (p. 191). É no diálogo que o sujeito/educador tem consciência sobre si mesmo. Segundo Chaluh (2008), este processo pode ser tão provocador quanto formativo para os envolvidos:

O *outro* tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar. A ideia de formação que desenvolvo neste trabalho passa, necessariamente, por pensarmos no *outro* como provocação, como alguém que provoca (*ação*), *provoca-ação*. Provoca uma ação. (p. 192 grifos da autora).

Acrescentamos, porém, que é preciso aprender a estar e a produzir coletivamente, o que nem sempre acontece de modo espontâneo. Estando em grupo, observamos que as falas dos educadores construía-se em bloco e a partir da narrativa inicial de um deles, que funcionava como disparador; a partir do que um educador narrava, os demais complementavam. Era como se a fala de um dos educadores possibilitasse ou autorizasse a expressão dos demais, como se estivessem diante de um espelho. Porém, ao serem questionados individualmente, suas falas eram muito restritas e reforçavam nossa impressão de que, de fato, o que sabiam acerca da atuação da criança era ainda fragmentado. Havia ainda outro aspecto a considerar. Tentando organizar um estudo sobre essa criança, percebia-se, também, que havia divergências sobre alguns aspectos, por exemplo, sobre a comunicação: alguns educadores diziam que se tratava de uma criança calada; outros de que se comunicava bem. Ainda outros educadores diziam que a criança era “isolada e tinha apenas uma amiga”; outros descreviam-na como falante. Nossa observação desses fatos indicava a importância de que os educadores tomassem consciência dessas divergências e reconhecessem, na criança e em si mesmos, saberes a partir dos quais pudessem construir outras formas de atuação (TARDIF, 2007).

No encontro em que os saberes dos educadores sobre C. foi tema das discussões, a atuação das pesquisadoras/formadoras objetivou promover intervenções que levassem à reflexão e à ampliação desses saberes. A proposta era promover situações que possibilitassem ampliar as informações que os educadores tinham sobre a criança, reconstruindo o que sabiam, relacionando seus saberes às situações que ocorriam na instituição cotidianamente.

A reunião se inicia, conforme encaminhamento da reunião anterior, com os educadores falando sobre o que sabem de C. A educadora J. fala que na sala C. é normal; está mais tranquilo, e é fora que ele agride mais. [...] Educadores dizem que C. sabe a regra, mas não quer cumprir. Ele sabe, afirmam, porque quando questionado sabe dizer o que não é certo. S., uma das pesquisadoras/formadoras, sugere pensar nas situações para se evitar a agressão, em preven-

ção. Questiona também sobre alguns aspectos apresentados nesse encontro, como: C. parece gostar de J. e, por isso, fica mais calmo com ela? Quais as diferenças na atuação de C. com J., já que na sala de J. também têm crianças que provocam C. Será que a turma é mais calma? Quando C. muda? J. diz que outra criança, S., é uma influência boa sobre C. A pesquisadora/formadora S. afirma que se deve observar em que situações e/ou com quais crianças C. se desorganiza e ainda pensar sobre o que se poderia fazer para evitar que ele agrida o educador ou outra criança. (Notas do diário de campo, setembro de 2014).

Para Tardif (2007), a experiência é o elemento desencadeador das reconstruções necessárias ao fazer e saber docentes e, nesse sentido, compreendíamos que, para os educadores, o estar no grupo, partilhando experiência comum, era enriquecedor para essa reconstrução. No encontro que se seguiu, alguns relatos indicaram a ampliação do olhar dos educadores acerca da criança. Deve-se observar que os educadores não apresentaram estes relatos por escrito, mas apenas oralmente.

D., uma das pesquisadoras/formadoras, diz que é preciso ensinar C. outra forma de agir porque sempre que faz alguma coisa e continua fazendo, aprende que essa maneira de agir está, de alguma forma, funcionando, mesmo que a gente não entenda direito o que C ganha com isso. Outra questão é perceber o que ele faz quando não está fazendo algo inadequado. J. afirma que ele gosta de história, que sabe disso porque viveu uma situação com ele assim. N., sobre a fala de D., diz que o que foi dito despertou algo nela sobre o que não sabia.

[...] Uma das pesquisadoras/formadoras, S., questiona sobre como a educadora T. pretende atuar em relação ao brinquedo novo (instalado no pátio da instituição) e a não compreensão de C. de que ele não pode fugir da sala para brincar, devendo respeitar os horários da rotina educacional. Cada educadora sugere possibilidades. T. diz que, às vezes, ele – C. – fica muito impaciente e sugere que elas organizem atividades mais dinâmicas. S. questiona se essa mudança contribuirá para que ele mude de atitude e se não seria o caso de se conduzir intervindo para que a mudança seja interna, e a partir de C. O ambiente organizado é importante, mas a criança também tem que aprender a lidar com a frustração. (Notas do diário de campo, novembro de 2014)

A partir de uma situação dilemática comum, e tendo em vista atingir objetivos traçados para a criança, os educadores reunidos acessavam seus saberes e os resignificavam, levando em consideração a experiência vivenciada; nesse processo, foi fundamental a intervenção das pesquisadoras/formadoras, como se pode observar nos trechos anteriores. Para Lopretti (2007), a reflexão, individual e coletiva, sobre os dilemas postos ao exercício da docência podem propiciar ao educador repensar sua atuação e as práticas desenvolvidas, tendo em vista a aprendizagem das crianças. As trocas e partilhas no coletivo são, nesse sentido, fundamentais. Certezas são reexaminadas e este processo é ao mesmo tempo reflexivo e formativo para os envolvidos.

É preciso que os professores oportunizem aos alunos situações de aprendizagem em qualquer espaço em que se encontrem, encarando como aprendizagem não apenas o conhecimento e apreensão de um determinado conteúdo, mas também as habilidades sociais, as experiências sociais que vivenciam a todo instante, o que subjaz a ideia de que enquanto sujeitos sociais aprendemos a ser, nos constituímos enquanto tal, a partir da relação que estabelecemos com o outro e daquilo que temos como modelo e referência. E, assim, conseguimos compreender algumas dimensões deste saber que vai se processando na mobilização de saberes outros. Ao partirem de uma discussão, ao mesmo tempo em que se faz tão rotineira, sendo igual em tantas escolas, na trama das relações estabelecidas e na circulação de saberes tácitos, esta vai oferecendo novas formas de lidar e encaminhar a questão. (LOPRETTI, 2007, p. 118).

Gradativamente, os educadores, individual e coletivamente, foram podendo refletir sobre sua própria atuação com a criança. Era possível observar que se iniciava um processo de reconstrução em que o foco ampliava-se para reflexões mais amplas, como sobre a rotina da instituição e as atividades propostas, sobre a própria atuação do educador e também sobre a ausência de parceria com a escola. As narrativas indicam uma maior apropriação da situação pelos educadores, observando-se a ampliação para outros sujeitos e situações. Kramer (2001) afirma que o rememorar, trazendo à tona as situações vividas, pode ser formativo para os educadores, o que é reforçado por Perez (2003) acerca da potência das narrativas.

Sobre o atendimento à diversidade em sala de aula, Ambrosetti (2001) afirma que, nos contextos educacionais em que o ensino está realmente voltado à aprendizagem, se observa que “aprender não é um problema apenas individual, mas coletivo” (p. 90) havendo, continua a autora, “intensa e constante troca de informações sobre o processo de aprendizagem de todos e de cada um”. A autora assevera a importância de uma “trama de comunicações que se estabelece na classe, envolvendo a aprendizagem de cada um e de todos” (p. 91). Para tal, compreendemos, os educadores e as instituições precisam considerar, na tecedura dessa trama, os múltiplos aspectos envolvidos. Para Caiado (2008, p. 370), as instituições e os profissionais precisam voltar-se à construção de propostas em que “o saber é vivo e a construção sistematizada é humana, em que os saberes dos alunos seriam ponto de partida para dimensões que ampliassem a curiosidade e o prazer de conhecer e interferir no mundo”.

O trecho que segue indica o deslocamento do olhar dos educadores em relação ao seu saber sobre a criança, ampliando-o.

Foi lido o relato escrito do encontro anterior. Os educadores comentaram. T. diz que o que foi comentado na reunião foi lembrado no relato. C., uma das pesquisadoras/formadoras, diz que é essa a função do registro, para estabelecer relações. É um passar a limpo, refletindo o vivido. C. lembra que, no final do último encontro, D. sugeriu que se levantassem pontos positivos da atuação de C. Os educadores dizem, ao contrário, que C. ficou suspenso e que têm dificuldade para ver o que ele fez de bom. T., porém, conta que C. trouxe um desenho para mostrar; era o desenho da família com corações. Afirma que ele faz, sim, coisas que não esperam, como essa. T. disse que ao longo dessas semanas pode explicar melhor as coisas para a criança. Outra professora disse que a família

do C. é desestruturada, mas que ele desenhou sua família com corações, o que precisa ser considerado. (Notas do diário de campo, novembro de 2014).

No grupo, os educadores mostraram-se mais falantes e confiantes e iniciou-se a escrita dos primeiros registros. A autonomia no pensar e refletir ainda é algo a ser construído, o que se tem como um dos objetivos para a continuação do trabalho.

Cabe ressaltar que a presença das pesquisadoras/formadoras na instituição e no grupo contribuiu com discussões sobre a associação entre a teoria e as práticas educativas. Por meio da aproximação das profissionais da universidade na instituição foi possível estabelecer diálogos interventivos que promoveram, para os educadores, a argumentação reflexiva sobre a própria prática, o que se deu oralmente e na feitura dos registros de narrativas, o que se considerou formativo. Esses resultados acerca da formação profissional e da reflexão sobre a própria prática corroboram estudos sobre pesquisa/formação preconizada em trabalhos de abordagem colaborativa (NUNES, 2008; PIMENTA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DE UM TRABALHO EM CONSTRUÇÃO

Reflexões são promotoras de mudanças, e partilhar experiências no grupo contribui para tal e pode ser considerado um processo formativo (LOPRETTI, 2007; CHALUH, 2008). Nos encontros realizados com o grupo de educadores em 2014, as situações dilemáticas comuns, em especial as dificuldades encontradas na atuação com algumas crianças que requeriam desses educadores outras/novas formas de atuar, foram o mote das narrativas nos encontros do grupo. O que se observou foi que o foco das discussões era a criança e, gradativamente, percebeu-se uma ampliação dos aspectos e elementos que emergiam dessas narrativas, bem como se observou que havia, por parte dos educadores, reflexão sobre esses aspectos. Do vivido nos encontros com os educadores, evidenciam-se alguns pontos de reflexão, emergentes desse coletivo.

Inicialmente, não havia maiores informações acerca da atuação da criança; o que sabiam os educadores era fragmentado e descontextualizado. As reflexões, inicialmente, giravam em torno de aspectos emergenciais e/ou mais facilmente observáveis, e apenas esse emergente era discutido, não sua causa. A partir dos questionamentos e intervenções das pesquisadoras/formadoras que participavam do grupo e, sobretudo, da partilha de experiências, os educadores buscaram refletir, ampliando o que inicialmente consideravam acerca do acontecimento/evento narrado. Porém a ausência de outras e maiores informações sobre a criança ainda impedia que essa reflexão ocorresse de forma mais aprofundada e contextualizada, situação que foi sendo superada com a realização dos encontros. Porém, consideramos que este ainda é um ponto frágil do processo.

Outro aspecto levantado é que não havia, na narrativa dos educadores, a evidência do lugar do outro na reposta da criança, sendo que eles próprios e os demais educandos não tinham um lugar na situação narrada. O foco estava decisivamente neste educando, mas, nas situações descritas, não se podia percebê-la em interação, isto é, este aspecto não era evidenciado pelos educadores. Para Ambrosetti (2001), ao contrário, o atendimento da

diversidade requer o estabelecimento de redes de comunicação entre diferentes sujeitos e aspectos; é **“favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade”** (p. 103). Observou-se também que a parceria, vital nos processos educacionais, sobretudo em se tratando de uma instituição de educação não formal, inexistia ou era pouco discutida. A família não era acessada como parceira e não havia/há relação com a escola e outras instituições e grupos.

No cotidiano das instituições, no exercício profissional, na construção de práticas educacionais que realmente atendam às necessidades e potencialidades das crianças, os educadores colocam em xeque os saberes da profissão, em especial aqueles da formação inicial. Os saberes da experiência são, para Tardif (2007), saberes partilhados e coletivos, no sentido de que são produzidos e nascem do complexo cotidiano educacional. O novo/outro educando, com formas (sempre) particulares de aprender, solicita dos educadores a reconstrução desses saberes. No caso de crianças que requerem das instituições e profissionais atuações diferenciadas para que possam aprender, essa mobilização pode ser ainda maior. Zabalza (2004), quando trata das situações dilemáticas vividas pelos educadores, diz de experiências construídas, não sem algum sofrimento, sobre possibilidades de mudanças que precisam ser geridas em situações que são, na maior parte das vezes, muito imediatas. Deslocar-se de pretensas ações individuais e particulares e, indo além, construir práticas que tenham como referência outros saberes e sujeitos exige ampliar o foco de atenção, considerar os contextos. Nesse sentido, a experiência do coletivo pode ser mediadora das mudanças, conforme Lopretti (2007) e Chaluh (2008).

Ainda outro aspecto observado refere-se à própria narrativa, elemento que as pesquisadoras/formadoras buscavam inserir na dinâmica dos encontros do grupo e na formação dos educadores. O que se observou é que, para esses educadores, narrar de forma oral parecia mais fácil; a proposta de escrever recebeu adesões apenas no final do trabalho e tem sido tomada pelos educadores muito gradativamente. Desvelar e desvelar-se na escrita é exercício que requer sair de si e lançar-se ao outro; nesse processo, tomar a escrita como meio de expressão constitui um dificultador inicial. Prado e Soligo (2005), autores que tratam da importância da narrativa pelo registro e reflexão sobre o vivido, concordam que, para os professores, usar da palavra escrita não é algo natural, sobretudo quando, em contato com profissionais da universidade, o gênero acadêmico permanece latente, como um modelo a ser copiado, mesmo que essa forma de escrita não tenha sido solicitada. Do que foi experienciado no e pelo grupo, compreendeu-se ainda que foram importantes para seu desenvolvimento a participação e as intervenções das pesquisadoras/formadoras, que assumiram a condução da formação. Essa condução teve em perspectiva uma ideia de formação que considera a reflexão sobre o cotidiano da instituição e o exercício profissional (NÓVOA, 1995). Em um grupo em que os educadores (ainda) não se percebiam como detentores de seu próprio saber (TARDIF, 2007), os questionamentos das pesquisadoras/formadoras, tendo como referência esta perspectiva de formação, tinham como objetivo indicar possibilidades e fomentar as reflexões sem direcionar e ainda buscando a construção

da autonomia dos educadores. Para tal, e buscando construir respostas a essas indagações, pesquisadoras/formadoras propuseram ao grupo desenvolver o diálogo, as reflexões coletivas, o estar e produzir coletivamente e a produção das narrativas escritas. Estes elementos mediadores foram inseridos e apropriados neste processo formativo. Na continuidade dos encontros pretende-se que o lugar da formação seja assumido pelos próprios educadores.

As observações das pesquisadoras/formadoras indicam ainda que as partilhas no grupo foram fundamentais para a formação dos educadores. Nesse processo, o outro – representado pela criança presente/presentificada nas discussões, o outro educador e as pesquisadoras/formadoras – foi/é constitutivo para os sujeitos/educadores envolvidos. Expor-se, abrir-se ao diálogo, indicando mais dúvidas do que acertos é o desafio do exercício docente e da formação pensada a partir da atuação profissional, do cotidiano. Compreende-se, assim, em concordância com Prada (2012) e Longaresi e Silva (2008), o caráter formativo de uma pesquisa quando ela tem foco nos dilemas postos à atuação profissional, contribui para reconhecer a realidade local e suscita reflexões que podem indicar encaminhamentos possíveis. Na pesquisa realizada, a participação dos educadores foi fundamental nos encontros realizados na instituição e considera-se que o diálogo entre diferentes profissionais é profícuo para a formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: Trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2001. p. 81-106.

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

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. (Retificado no Diário Oficial da União de 27 set. 1990.)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996, Seção I, p. 27.834–27.841.

BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009, seção 1, p. 17.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Edições Câmara, 2012.

CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: PERES, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008. p. 361-375. v. 3.

CHALUH, L. N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf> Acesso em: 15 fev. 2015.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 137-153.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed/Mc Graw Hill, 2010.

GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KRAMER, S. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: UFPR, 2001. p. 207-224.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Interfaces entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: EDUCERE, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Educere, 2008. p. 4039-4061.

LOPRETTI, T. A. P. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar**: imagens de limites e possibilidades da ação educativa. 2007. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial**: conhecimento para fundamentar a prática. Araraquara: Junqueira e Marin, 2008. p. 92-126.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

NUNES, D. R. P. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor pesquisador. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 97-107, 2008. Disponível em: <<http://www>.

scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022008000100007&lng=pt&nrm=i
so>. Acesso em: 9 abr. 2015.

PEREIRA, C. C. **Inclusão de pessoas com deficiência em espaços não formais de educação**: um estudo dos Centros para crianças e adolescentes. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

PEREZ, C. L. V. Cotidiano: história(s), memória e narrativas. Uma experiência de formação continuada de professores alfabetizadores. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 97-118.

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.

PRADA, E. A. Metodologia de pesquisa-formação de professores nas dissertações e teses: 1998-2008. In: ANPED SUL. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-16.

PRADO, G. V.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas: Abaporu/Gepec/FE-Unicamp, 2005. p. 47-62.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development**. London: Heinemann, 1975.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALZA, M. **Diários de aula**. Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

Submetido em: 27-2-2015

Aceito em: 4-5-2015