

**FORMAÇÃO, COTIDIANO(S) E EDUCAÇÃO ESPECIAL****Teacher Education, daily life and Special Education****Formación, cotidiano(s) y Educación Especial**

Claudio Roberto Baptista\*

Mayara Costa da Silva\*\*

**Resumo**

O presente estudo objetiva estabelecer uma reflexão acerca da formação de professores relacionada à inclusão escolar, com foco nos processos que valorizam a experiência docente como constitutiva de um percurso formativo. O *locus* de pesquisa envolve um grupo de trabalho específico, integrado por professores de Educação Básica e demais pesquisadores envolvidos com a área da Educação Especial e com os processos de inclusão escolar. Partindo de uma análise sobre a possibilidade de “inovação”, estabeleceu-se a seguinte questão norteadora: quais os possíveis desdobramentos formativos decorrentes do desenvolvimento de um plano inovador de ação envolvendo universidade, escola de Educação Básica e Atendimento Educacional Especializado? A pesquisa contemplou a análise documental de atas que constituem a trajetória coletiva do grupo, ao longo de um ano, além da observação participante em reuniões semanais. A partir das análises, é possível perceber a potência associada ao planejamento de ações de maneira coletiva, de forma que o grupo passa a representar, para os docentes, um apoio contínuo no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Por isso, os conceitos inovação, cotidiano e necessidade assumiram preponderância ao longo do trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Formação de professores. Experiência.

**Abstract**

This study presents a reflection about teacher education, related to school inclusion, focusing on the processes that enrich the teaching experience as a constitutive part of the formative journey. The research locus involves a specific working group, composed of basic education teachers and researchers related to the Special Education area and to the processes of school inclusion. Starting

---

\* Doutor em Educação pela Università di Bologna. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE). E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”, e integrante do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE). E-mail: mayacsilva@gmail.com

from an analysis about the possibility of innovation, the following guiding question was settled: what are the possible educational developments arising from the development of an innovative plan of action comprising Universities, basic education schools and specialized educational services? The research encompassed the documentary analysis of minutes that consist the collective trajectory of the group, during the period of a year, and, furthermore, the participant observation in weekly meetings. From these analyses, it is possible to perceive the power associated to this planning of action in a collective manner, in a way that now the group represents a continuous support for these teachers in what concerns the development of the teaching process at schools. Some concepts played a preponderant role during this work, such as innovation, daily life and demands.

---

**KEYWORDS:** Special Education. Teacher education. Experience.

### Resumen

La presente investigación tiene como objetivo establecer una reflexión acerca de la formación de profesores relacionados a la inclusión escolar, con foco en los procesos que valoran la experiencia docente como constructiva de un recorrido formativo. El *locus* de la investigación involucra un grupo de trabajo específico, integrado por profesores de Educación Básica y demás investigadores involucrados con el área de Educación Especial y con los procesos de inclusión escolar. Partiendo de un análisis sobre la posibilidad de “innovación”, se estableció la siguiente cuestión: ¿Cuáles son los posibles desdoblamientos formativos decurrentes del desarrollo de un plan innovador de acción involucrando Universidad, Escuela de Educación Básica y Atención Educacional Especializada? La investigación contempló el análisis documental de minutas que constituyen la trayectoria colectiva del grupo, a lo largo de un año, además de la observación participativa en reuniones semanales. A partir del análisis es posible percibir la potencia asociada al planeamiento de acciones de manera colectiva, de forma que el grupo pasa a representar para estos docentes un apoyo continuo en el desarrollo del trabajo pedagógico en la escuela. Los conceptos innovación, cotidiano y necesidad asumieron preponderancia a lo largo del trabajo.

---

**PALABRAS CLAVE:** Educación Especial. Formación de profesores. Experiencia.

### INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos 15 anos, temos identificado, no Brasil, inúmeros avanços no que se refere ao processo de escolarização oferecido aos alunos com deficiência. Tais avanços são colocados em evidência pelo expressivo aumento de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, como indica a análise dos dados

do Censo escolar do INEP<sup>1</sup>. Assim, torna-se crescente, também, a necessidade de se pensar em processos de formação contínua que envolva a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva como eixo norteador, com vistas a investir na formação de professores qualificados para atuar junto a esse alunado.

Por isso, o principal objetivo do presente estudo diz respeito ao desenvolvimento de uma reflexão acerca da formação de professores relacionada à Educação Especial, priorizando os processos que valorizam a experiência docente como constitutiva de um percurso formativo, oferecendo destaque para a seguinte questão norteadora: quais são os possíveis desdobramentos formativos decorrentes do desenvolvimento de um plano inovador de ação envolvendo universidade e escola de Educação Básica, mais especificamente, neste contexto, abrangendo o espaço dedicado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Nesse sentido, elegemos como *locus* de pesquisa um grupo de trabalho específico, integrado prioritariamente por professores da Educação Básica e outros pesquisadores envolvidos com a Educação Especial, os quais têm como principal função a instituição de planos inovadores de ação a serem desenvolvidos nos seus contextos escolares de referência e que têm a inclusão escolar como um dos principais fins. Com o propósito de lançarmos nosso olhar sobre a trajetória desse grupo de trabalho, priorizando o processo que envolveu a constituição do mesmo, a metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa envolveu a análise de atas que documentam a trajetória coletiva, definindo como espaço temporal o período de um ano (2013), além de um processo de observação participante nas reuniões semanais do grupo em questão.

### **Sobre um grupo de trabalho e as práticas pedagógicas**

Como já foi destacado, nosso *locus* de pesquisa envolve um grupo de trabalho que se reúne pelo objetivo principal de reinventar as práticas pedagógicas nas escolas em que atuam os seus integrantes. O processo de reinventar as práticas associa-se ao conceito de inovar por meio da instituição de planos de ação docente, os quais devem ser desenvolvidos nos contextos escolares de referência dos professores participantes e que têm a inclusão escolar como um dos principais fins.

O grupo, intitulado “grupo de práticas”, passa a se constituir por efeito da aprovação de um projeto específico no âmbito do Programa Observatório da Educação

---

<sup>1</sup> De acordo com esses dados, em 2012, o total de matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial era de 820.433 na Educação Básica, sendo que 76% deles estavam matriculados no ensino comum. Para uma análise desse processo e da emergência da valorização do atendimento educacional em Salas de Recursos, sugerimos Baptista (2011) e Jesus, Baptista e Caiado (2013).

(OBEDUC)<sup>2</sup>, a partir do edital de 2012. Diante dessa aprovação, começa-se a contar com uma nova modalidade de vínculo, o bolsista professor de Educação Básica. Para inserir-se nessa modalidade de bolsa, é pré-requisito que o docente pertença à rede pública da Educação Básica, sendo professor em exercício, coordenador ou supervisor pedagógico, e que participe de grupo de pesquisa inserido no Programa OBEDUC. A principal função do bolsista professor de Educação Básica, de acordo com a Portaria n.º 152, de 2012, é a de elaboração de uma proposta inovadora/plano de ação inovador “na área ou disciplina em que atua ou em aspectos da vida escolar e, preferencialmente, na escola em que está lotado ou em escolas que mantenham relação com o projeto de pesquisa financiado pelo Programa OBEDUC” (BRASIL, 2012, p. 17). Além disso, ele deve desenvolver estudos e pesquisas em consonância com o projeto, bem como manter registros da proposta de ação desenvolvida.

Atualmente, o grupo de práticas constitui-se de um total de 11 pessoas, sendo seis delas professores de Educação Básica, uma mestranda, dois doutorandos, uma bolsista de iniciação científica e uma professora da Rede Privada de Ensino de Porto Alegre. A maior parte dos professores de Educação Básica (quatro deles) atua na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Três integrantes são professoras de Sala de Recursos: uma atua como orientadora educacional de uma escola da Rede Municipal de Ensino; uma é regente de turma na mesma Rede Municipal de Ensino e, por fim, uma atua na condição de professora de Educação Infantil em uma instituição federal.

Diante do número de docentes que constituem o grupo e que atuam especificamente no Atendimento Educacional Especializado e da importância desse serviço para as dinâmicas de inclusão escolar, decidimos, no âmbito da presente pesquisa, oferecer visibilidade prioritária aos desdobramentos formativos que abrangem o espaço desse serviço, por meio das práticas das professoras participantes do grupo de práticas.

Esse grupo se reúne semanalmente com vistas a discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito de seus contextos escolares. As reuniões são registradas por meio de documentos descritivos, designados “atas”. Tomaremos esses documentos como recurso metodológico prioritário com vistas a analisar o percurso do grupo em questão, levando em consideração que tais registros explicitam os movimentos traçados pelo grupo desde sua origem. Consideramos, dessa forma, que esses registros constituem-se como uma documentação pedagógica. Nossa compreensão se associa àquela de Andrea Canevaro (1996), quando o autor se pergunta: onde estariam os inovadores, sem aqueles que se ocupam da documentação?

---

<sup>2</sup> O Programa Observatório da Educação (OBEDUC) é resultado de uma parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI e foi instituído a partir do Decreto n.º 5.803, de 8 de junho de 2006. Nossa referência é o projeto “Políticas de inclusão escolar: o atendimento educacional especializado em municípios do Rio Grande do Sul”.

O desenvolvimento das propostas inovadoras é a principal função sobre a qual se debruça o grupo, instituindo, assim, um processo de acompanhamento dos planos de ação, bem como oferecendo a possibilidade de planejar, avaliar e refletir em companhia, tornando o grupo uma espécie de dispositivo de apoio para os professores integrantes. Além disso, as discussões giram em torno de referenciais que possam auxiliar a pensar os planos de ação, além dos conceitos que os perpassam.

Ao longo do primeiro ano de constituição do grupo, foram elencados três conceitos considerados norteadores para a construção do plano de ação inovador, que são: inovação, cotidiano e necessidade. A partir de discussões e de reflexões coletivas, percebemos que o eixo norteador para o desenvolvimento de uma ação inovadora seria considerar as necessidades emergentes percebidas no âmbito do cotidiano escolar de cada um dos professores de Educação Básica integrantes do grupo.

### **A experiência docente formativa**

*A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).*

Em sintonia com as ideias de Jorge Larrosa (2002), acreditamos na experiência como algo que, quando nos passa, provoca sentidos. Dessa forma, diferentemente de “informar”, aquilo que nos passa através da experiência vem a “formar”. Gregory Bateson e Mary Catherine Bateson (1994, p. 58) apresentam-nos um conceito de aprendizagem, afirmando que esta consiste em mudanças que se produzem nas características que constituem o sistema, as quais são provocadas pela experiência. Enfatizamos, portanto, apoiados nessa definição, a importância da experiência no processo formativo proposto, o qual decorre do que nos perpassa através do vivido, apoiando-nos, mais uma vez, nas ideias de Bateson e Bateson (1994, p. 163, tradução nossa), quando estes afirmam:

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

Partindo desse pressuposto, destacamos: ninguém pode aprender a ser professor limitando-se a ler um livro. Consideramos a importância da teoria, mas aliada à prática, tendo em vista que cada uma dessas dimensões perpassa a outra, uma não existe e nem resiste sem a outra, ou seja, ambas constituem-se mutuamente. Podemos, assim, reconhecer a importância de compreendermos que a vivência de cada pessoa é diferente, ou seja, suas

experiências do vivido são singulares e alteram seu modo de aprender, em sintonia com o contexto e com suas vivências precedentes. Essa reflexão que valoriza a experiência pode ser um elo que aproxima a aprendizagem do docente no exercício de sua função e o aluno que “aprende” no universo escolar. Esse estudante aprende inicialmente a ser “aluno” e, dependendo da dinâmica estabelecida, aprenderá sempre a se relacionar e a construir conhecimentos de modo também singular como nos lembra Philippe Meirieu (1998). Consideramos importante destacar que a singularidade do aprendizado não se associa necessariamente ao aluno com deficiência, mas a todos os alunos.

Dessa forma, quando falamos em uma formação que prioriza a experiência, referimo-nos às iniciativas formativas decorrentes de experiências e vivências, ou seja, aquelas que decorrem do espaço no qual se insere esse profissional – nesse caso, a escola. Destacamos, ainda, que uma formação derivada da experiência constitui-se também em espaços e momentos que vão para além daqueles vividos em sala de aula, como nas ocasiões em que o docente se propõe a (re)planejar, (re)avaliar e (re)refletir sobre suas práticas.

Quando nos propomos a refletir a respeito de um processo formativo que envolve a constituição de uma trajetória coletiva, como a do grupo de trabalho em questão, envolvendo-os em uma discussão que relaciona a priori suas práticas pedagógicas e a inclusão escolar, com um objetivo compartilhado (que é o de inovar no âmbito de seus cotidianos de trabalho a partir das necessidades percebidas nos mesmos), observamos o quanto os processos de formar-se a partir da experiência perpassam o dia a dia de cada um desses docentes.

Envolvidos em suas ações “inovadoras”, além de formar, formam-se, em um movimento contínuo, caracterizando-se, prioritariamente, pelas relações e pelas trocas, tanto no âmbito do contexto escolar quanto nas reuniões que envolvem os sujeitos que integram o grupo de práticas. É possível, com isso, afirmar que o processo formativo, que envolve a priori as experiências dos professores, ocorre concomitantemente na relação entre os dois espaços, escola e universidade, os quais se compõem na medida em que, no âmbito do grupo de trabalho em questão, a intenção é discutir as práticas pedagógicas, bem como a inclusão escolar, tomando como base o cotidiano de trabalho desses docentes.

A formação continuada em serviço ou pela experiência torna-se uma alternativa potente ao considerarmos os fundamentos que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>3</sup>, apresenta em seu Artigo 61, destacando como prioritariamente constitutivos da formação de profissionais da Educação: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Percebe-se a importância de termos clara a inseparabilidade que há entre teoria e prática, ou seja, de reconhecermos que a visão tradicional e dicotômica

---

<sup>3</sup> Como seu nome indica, ela estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

que compreende os dois segmentos como não relacionados entre si insere-se em uma perspectiva frágil e reducionista. Maurice Tardif (2013, p. 235) afirma que, ainda hoje, esta visão, que reproduz a percepção dos professores como simples “aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária”, é a dominante.

Torna-se importante, portanto, perceber que tal visão não se confirma na realidade, no dia a dia e nas ações do docente, pois, ainda de acordo com Tardif (2013), toda prática produz uma teoria e vice-versa. Segundo o autor, faz-se necessário que tenhamos claro que:

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

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

O autor destaca ainda que a constituição da atividade docente ocorre “em uma rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes” (TARDIF, 2013, p. 49). Consideramos esse aspecto um dos pontos determinantes na constituição de um processo formativo: a percepção de que o conhecimento é construído em rede, sendo esta constituída por uma combinação de elementos que envolvem, necessariamente, dimensões de regularidade e mutabilidade (MATURANA; VARELA, 2001).

### **Cotidiano(s) e Educação Especial: análise do percurso formativo**

Como anunciado previamente, para o desenvolvimento deste estudo partimos da seguinte questão norteadora: quais são os possíveis desdobramentos formativos decorrentes do desenvolvimento de um plano inovador de ação envolvendo universidade e escola de Educação Básica, mais especificamente, neste contexto, abrangendo o espaço dedicado ao Atendimento Educacional Especializado? Para tanto, debruçamo-nos sobre a análise documental de atas que constituem a trajetória analisada, bem como colocamo-nos como observadores do espaço de reuniões do grupo em questão.

Referentes ao ano de 2013, a partir do qual passa a se constituir o grupo, existem 27 atas descritivas, nas quais são expostas as discussões desenvolvidas nas reuniões semanais de forma detalhada. Diante disso, ao analisarmos esses documentos, a partir de leituras sucessivas<sup>4</sup>, bem como ao tomarmos como referência as observações realizadas no espaço dedicado às reuniões do grupo, decidimos dividir os principais pontos de discussão em eixos específicos, de forma a articular as pistas da pesquisa. Ofereceremos, dessa maneira, destaque para os seguintes eixos: a) apoio e diálogo na constituição das práticas pedagógicas; b) instituição de uma rede formativa; c) inseparabilidade entre teoria e prática; e d) reflexão constante acerca dos conceitos orientadores.

Com isso, o primeiro ponto que destacamos como potencial formativo decorrente dos encontros do grupo diz respeito a sua dimensão de *apoio na constituição das práticas pedagógicas* dos docentes envolvidos. A partir do diálogo que se constitui entre os professores, as práticas passam a ser pensadas de maneira compartilhada pelo coletivo. Além disso, a partir da análise das atas, percebe-se o grande espaço oferecido no âmbito das reuniões semanais para relatos e notícias envolvendo tanto os cotidianos dos professores quanto os planejamentos que tomam os planos de ação.

Dessa forma, torna-se perceptível que, a partir da organização estabelecida pelo coletivo de professores, é instituída, no âmbito do grupo, uma dinâmica que envolve o processo de acompanhamento dos planos de ação, a partir da qual há a retomada e a atualização constante acerca do que tem sido desenvolvido com relação a esses planos. Esse movimento oferece, assim, a possibilidade de planejar, avaliar e refletir em companhia, tornando o grupo uma espécie de espaço coletivo de apoio para os professores integrantes.

Diante desses apontamentos, evocamos o conceito de “comunidades de práticas” (WENGER, 2001) para refletir acerca da proposta formativa representada pelo grupo de trabalho analisado. Segundo o autor, apesar desse conceito ser algo novo, a prática não é desconhecida. As comunidades de práticas “são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas, ou uma paixão a respeito de algum tópico, e que aprofundam seu conhecimento e expertise nesta área interagindo numa forma permanente” (WENGER, 2002 apud MOSER, 2010, p. 211). Considerando a organização estabelecida pelo grupo de práticas, bem como as dinâmicas que têm se instituído ao longo da sua trajetória, podemos pensar o grupo a partir do conceito de comunidades de práticas, tendo em vista que, segundo Francisco Imbernón (2010, p. 86), ao considerar o conceito para refletir acerca da formação de professores, as comunidades de práticas envolveriam grupos

---

<sup>4</sup> A análise foi realizada com base na leitura e releitura desses documentos, procurando identificar os aspectos recorrentes ou inusitados, considerando os objetivos específicos da investigação. Essa leitura produziu um movimento de identificação de eixos de análise e permitiu o destaque de excertos que serão inseridos com o sentido de ilustrar o processo analítico.

de professores que se reúnem e se organizam de forma a refletir coletivamente acerca de suas práticas, dialogando e estabelecendo trocas.

Consideramos que o aspecto de destaque nesse conceito, pensado com relação ao grupo de práticas, diz respeito à aprendizagem coletiva a partir da definição de um interesse comum. Segundo Humberto Maturana e Francisco Varela (2001, p. 12), “se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo”. Nesse sentido, destacamos um processo de aprender que ocorre, necessariamente, de maneira compartilhada, por meio das trocas e das relações, organizando-se a partir de uma rede que se constitui de idas e vindas, regular e irregularmente, entre curvas que se encontram, se distanciam e se (re)encontram ou não.

O segundo eixo de análise, para o qual oferecemos destaque, diz respeito a um dos compromissos do grupo em questão e refere-se à *instituição de uma rede formativa*, a qual, como se pode perceber, se constrói em um movimento pendular da escola de Educação Básica para a universidade e vice-versa. Esse movimento se intensifica quando tomamos como referência as professoras de Atendimento Educacional Especializado, integrantes do grupo, bem como os planos de ação por elas desenvolvidos.

Ao longo dos primeiros encontros do grupo, solicitou-se que cada integrante pudesse apresentar seu contexto de trabalho, de forma que todos soubessem de que lugar o docente estava falando. É perceptível, dessa forma, a partir das narrativas das professoras do Atendimento Educacional Especializado, o destaque para o desconhecimento dos professores de sala de aula comum acerca do trabalho desenvolvido nas Salas de Recursos. Essa reação pode ser percebida na apresentação dos contextos destes professores, quando afirmam, por exemplo, que há “confusão no entendimento a respeito do trabalho ali desenvolvido (muitos pais, e também professores, pensam que é reforço escolar)” (Ata nº 21).

Nesse sentido, os professores responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado evidenciam a necessidade de espaços de formação que, inicialmente, contextualizem os demais professores acerca desse espaço. Em alguns casos, há, ainda, por iniciativa das próprias escolas, a abertura para espaços de formação que buscam esclarecer aos professores qual é a função do Atendimento Educacional Especializado e do trabalho desenvolvido na Sala de Recursos, como destaca um dos integrantes do grupo ao afirmar que houve um “evento de formação para professores no início de abril para explicar o significado e funcionamento do espaço da sala de integração e recursos, que por carência de informação de muitos profissionais sobre, havia sido levantada a hipótese de se fechar a sala” (Ata nº 7).

Não por acaso, todas as professoras que compõem o grupo de trabalho e que atuam no espaço do Atendimento Educacional Especializado constituíram planos de ação inovadores que envolvem, prioritariamente, os professores das escolas em que atuam e a

formação continuada em seus contextos. Dessa maneira, percebemos o trabalho desenvolvido a partir da instituição do plano de ação como uma rede. Além dos professores participantes das reuniões do grupo de trabalho, a formação se estende para dentro das escolas, alcançando e envolvendo muitos outros professores, bem como abrangendo inúmeros alunos das escolas. De uma parte, a ideia de rede se amplia, envolvendo outros atores sociais que não participam diretamente do contexto analisado; de outra, identifica-se, por meio dessas escolhas temáticas, um dos nós que caracterizam o trabalho do docente especializado em Educação Especial: o risco do isolamento no âmbito do sistema escolar, que não é específico da realidade brasileira, como bem evidencia Dario Ianes (2014) ao abordar os desafios associados ao *insegnante di sostegno* (professor de apoio) na Itália.

Destacamos ainda que o movimento “contrário” também ocorreu. Um dos docentes integrantes do grupo, especificamente professor de Educação Física, instituiu um plano de ação que teve como principal objetivo estabelecer uma articulação entre a sua disciplina e o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos pela professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Identifica-se, assim, a emergência de um diálogo entre professores da sala de aula comum e da Sala de Recursos com indícios de corresponsabilidade pelo processo, envolvendo os demais docentes que fazem parte da trajetória escolar dos alunos com deficiência que frequentam a escola.

O terceiro eixo, constituinte de uma das discussões recorrentes ao longo das reuniões do grupo, diz respeito à percepção acerca da *inseparabilidade entre teoria e prática*. Esse aspecto, que se destaca, inclusive, pela proposta de organização do grupo e que contraria a concepção tradicional que costuma separar essas duas dimensões, torna-se um dos pontos de maior ênfase ao longo das discussões desenvolvidas pelo coletivo de professores.

Segundo Tardif (2013, p. 235), “a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela é também contrária à realidade. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”. Nesse sentido, o trabalho desenvolvido pelo grupo passa a inovar na proposta que busca desenvolver uma maior interlocução entre escolas de Educação Básica e universidade, aproximando dois espaços que vêm, historicamente, constituindo-se como distantes.

Temos investido nas discussões que colocam a visão reducionista entre teoria e prática em suspenso, buscando refletir acerca das duas concepções de maneira relacional, percebendo, com isso, que “ambas são portadoras e produtoras de práticas e de saberes, de teorias e de ações e ambas comprometem os atores, seus conhecimentos e subjetividades” (TARDIF, 2013, p. 237).

Podemos afirmar, por meio da análise das atas e, principalmente, com base nas observações realizadas, que as discussões que envolvem a relação de inseparabilidade entre

teoria e prática estão presentes desde o início da trajetória do grupo, mesmo que de maneira indireta. Uma das evidências desse processo pode ser percebida quando, para articular os planos de ação, os integrantes buscavam referenciais teóricos que pudessem ampliar a capacidade de leitura dos fenômenos em causa e oferecer sustentação aos planejamentos. O grupo passou a se organizar dividindo-se entre espaços para relato, discussões envolvendo os planos e momentos dedicados à reflexão teórica que congregava referenciais específicos, como Maurice Tardif, Philippe Meirieu e Humberto Maturana.

O quarto e último eixo diz respeito à *reflexão constante acerca dos conceitos orientadores* do trabalho desenvolvido pelo grupo. Ao longo da leitura das 27 atas, tornou-se perceptível a retomada constante dos três conceitos eleitos pelo grupo como orientadores da prática que buscariam realizar, os quais passamos a identificar: inovação, cotidiano e necessidade.

A retomada constante dos três conceitos, ao longo do primeiro ano de constituição do grupo, foi acompanhada pela busca de referenciais que pudessem oferecer base aos professores para refletir acerca do eixo que nortearia suas práticas. Dessa forma, o ato de **inovação** passou a ser visto pelo grupo vinculado à ressignificação de práticas ou à reinvenção do cotidiano, não necessariamente no sentido de inserir rotinas completamente novas, mas rotinas que inovem no sentido de produzir mudanças que façam sentido no contexto em que se opera, ou seja, algo “não necessariamente inédito, mas que provoque mudanças” (Ata nº 15). Além disso, houve ênfase na importância de a inovação ser pensada em um movimento que considere o contexto e não seja imposta a partir de um âmbito externo: “A inovação deve vir de dentro da escola, e não de políticas externas” (Ata nº 4), de forma a valorizar as iniciativas pensadas *para e com* a instituição.

O segundo conceito que perpassa a trajetória do grupo é o de **necessidade** – do latim *necessitare*, variação de *necessitas*, relacionada ao latim antigo *necesse*<sup>5</sup> –, palavra que evoca aquilo que é necessário, não levando em consideração apenas o naturalmente necessário, mas também aquilo que se constrói socialmente. O conceito de necessidade desenvolvido pelo grupo envolve, assim, o que é percebido no contexto do cotidiano escolar como emergente, com vistas a pensar o processo de inovar: “a importância de ver a ‘necessidade’ e como pensar o currículo para o aluno com deficiência. Pensar isso e desenvolver é uma inovação!” (Ata nº 8). Esse conceito pode ser percebido como uma evidência da conexão com os interesses despertados nos sujeitos, que são, portanto, constituídos socialmente.

O terceiro e último conceito que perpassa a trajetória do grupo é o de **cotidiano**, para cuja discussão o grupo debruçou-se prioritariamente sobre as ideias de Carlos Eduardo Ferrazo. A partir das ideias apresentadas por Carlos Eduardo Ferrazo (2007), identificamos o cotidiano escolar como redes de saberes/fazeres construídas pelos sujeitos

<sup>5</sup> Segundo o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha, e o livro *De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*, de Deonísio da Silva.

envolvidos nesse contexto. É importante ressaltar que, de acordo com o autor, torna-se necessário desconstruir a percepção de uma rede que existe no cotidiano, mas, sim, perceber que as redes são o próprio cotidiano, ou seja, as redes não existem ou se constroem a parte do cotidiano escolar. Este é a própria rede tecida pelos sujeitos que constituem a comunidade escolar, trama que, consideramos, constitui-se prioritariamente nas relações. O grupo de práticas, portanto, não analisa o cotidiano das escolas como fenômenos isolados do próprio grupo em ação, mas como uma extensão de dinâmicas que implicam aqueles que as vivem e as descrevem. Torna-se evidente a importância desse conceito para o grupo, de forma que os cotidianos assumem uma centralidade que rompe a ideia de dentro e fora para favorecer a participação, na medida em que há “crescente mobilização dos professores a partir do momento que há espaço para falar sobre o cotidiano” (Ata nº 8).

O movimento constante do grupo no sentido de retomar os conceitos que se constituem como eixos norteadores oferece-nos pistas para refletir acerca de um compromisso assumido concomitantemente com os espaços da escola e da universidade, de forma que, para tanto, o coletivo de professores indica uma preocupação em construir *bases*, tanto teóricas quanto práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, tornou-se possível perceber o potencial formativo que pode representar um grupo de professores que se reúne em função do objetivo de reinventar as práticas pedagógicas em seus contextos de trabalho. Esse aspecto se enfatiza quando voltamos nosso olhar para o espaço dedicado ao Atendimento Educacional Especializado, de forma que o grupo passa a representar um apoio para esses docentes oferecerem possibilidades de formação contínua para outros professores, estabelecendo, assim, uma rede formativa que propõe maior articulação com os professores do ensino comum, em sintonia com as diretrizes expostas nos documentos que orientam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

As iniciativas são emergentes em um contexto que produz vínculos, como o compromisso de colocar em diálogo o conhecimento acadêmico associado à pesquisa e a vida cotidiana das escolas, assim como a busca por tornar os desafios associados ao “desconhecimento” percebido diante dos fenômenos da inclusão escolar em oportunidade criadora, que avança por meio do compromisso coletivo. Essa dimensão social da aprendizagem pode ser, com facilidade, pensada em sintonia com as ideias de Etienne Wenger (2009), quando esse estudioso apresenta as linhas organizadoras de uma teoria social da aprendizagem, afirmando:

[...] o foco primário dessa teoria está na aprendizagem como participação social. Participação, aqui, se refere não somente a eventos locais de engajamento em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser participante ativo nas *práticas* de comunidades sociais e de se construir *identidades* em relação a essas comunidades (WENGER, 2009, p. 210, tradução nossa).

Como procuramos descrever, consideramos como pontos determinantes na constituição de um processo formativo: a constância e a regularidade dos encontros; a negação de uma hierarquia que tenderia a supervalorizar os saberes considerados acadêmicos em detrimento daqueles associados à vida e ao fazer docente; a percepção de que o conhecimento é construído em rede, sempre dinâmico e plural. Essa rede é constituída por uma combinação de elementos que envolvem dimensões de regularidade e mutabilidade, ou seja, baseando-se em elementos que são constitutivos dos sujeitos, mas necessariamente incorporando novos elementos de forma não linear (MATURANA; VARELA, 2001).

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

A partir dos destaques apresentados, torna-se possível reafirmar o potencial formativo do desenvolvimento dos planos de ação, principalmente quando pensamos na docência relacionada à Educação Especial, ou seja, especificamente neste estudo, quando lançamos nosso olhar para o espaço dedicado ao Atendimento Educacional Especializado no âmbito do grupo em questão.

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

Consideramos, então, que o movimento traçado pelo grupo tem valorizado um processo formativo que decorre da experiência. Em suma, enfatizamos que o grupo de

trabalho em questão configura-se como uma oportunidade de formação, como um espaço de possível qualificação de práticas pedagógicas e de sustentação para tensões e desconhecimentos. Ao retomarmos os sentidos de inovação, cotidiano e necessidade, talvez devêssemos reconhecer que tais conceitos concentram a essência da Pedagogia: favorecer a emergência de algo que o outro, com quem interajo, necessita, conhecendo sua existência a partir do reconhecimento de que ele *é sempre processo* do qual eu participo e, por fim, a produção do novo como uma meta sem a qual nenhum processo educativo teria sentido.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p.59-76, maio/ago. 2011.

BATESON, G.; BATESON, M. C. *El temor de los Angeles*. 2.ed. Barcelona: Gedisa, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 1 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.º 152, de 30 de outubro de 2012. Regulamenta o programa Observatório da Educação (OBEDUC). Brasília. Disponível em:<[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_152\\_30out12\\_Regulamento\\_OBEDUC.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_152_30out12_Regulamento_OBEDUC.pdf)>. Acesso em: 1 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

CANEVARO, A. Senza documentatori dove sarebbero gli innovatori. In: COCEVER, E.; CHIANTERA, A. (Org.). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Bologna: CLUEB, 1996.

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

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

IANES, D. *L'evoluzionedell'insegante di sostegno: verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson, 2014.

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

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Líber Livro, 2011. p. 135-156.

JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. (org.). *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

LARROSA, J.. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan./abr. 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F.. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MEIRIEU, P.. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOSER, A.. Formação docente e comunidades de prática. *Revista Intersaberes*, n.10, jul./dez. 2010.

SILVA, D. da. *De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa*. 17. ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

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

WENGER, E.. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Iberica, 2001.

WENGER, E. A. social theory of learning. In: ILLERIS, Knud. *Contemporary theories of learning: learning theorists in their own Words*. New York: Routledge, 2009.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014