IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 17 a 19 de setembro de 2015
ISSN 1982-3657

A RELAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

RESUMO
O modelo vigente de formação não tem garantido uma formação prospectiva e, assim, faz-se necessário superar a concepção técnico-positivista que segregou fatidicamente teoria e prática. O objetivo deste trabalho foi compreender, através dos discursos emergentes no processo formativo, a concepção dos professores quanto à relação teoria x prática no trabalho educacional inclusivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de pesquisa-ação colaborativo-crítica, realizado com 22 professores da rede pública de ensino através da proposição de um curso de formação. A princípio, via-se a busca por respostas imediatistas, padrões de ações práticas e um distanciamento nítido da fundamentação teórica. O investimento na construção da práxis levou os professores a passar por um processo de ressignificação dos construtos alinhavados no coletivo.
Palavras-chave: Formação de professores. Teoria x prática. Inclusão.
ABSTRACT
The current rocesso training has not guaranteed a prospective formation and thus it is necessary to overcome the technical and rocesso f conception that fatefully segregated theory and practice. The objective of this study was to understand, through emerging discourses in the training process, the design of the teachers on the relationship theory x practice in inclusive education work. It is a qualitative research, collaborative-critical action research, conducted with 22 teachers from public schools by proposing a training course. At first, I could see the search for immediacy answers, standards of practice actions and a clear departure from the theoretical foundation. Investment in construction of roces led teachers to go through a rocesso f redefinition tacked constructs the collective.
Keywords: Teacher training. Theory x practice. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O encontro do sujeito deficiente com os sujeitos ditos "normais" no âmbito escolar foi marcado pela produção de estigmas indesejados e lugares marginalizados. De acordo com Farina (2012), baseada na perspectiva inclusiva, toma-se a estigmatização como constituidora de práticas preconceituosas. Estas, por sua vez, naturalizam verdades que são socialmente construídas, influenciando nas possibilidades de vida do outro que, neste caso, é o sujeito com deficiência, o qual tem seus espaços de pertencimento e desenvolvimento limitados por esses estigmas que carrega consigo, historicamente alicerçados nos parâmetros de (a)normalidade. A existência desses estereótipos consiste em elementos normalizadores e reguladores que, socialmente construídos e compartilhados, naturalizam os enunciados e contaminam algumas práticas discursivas.

Freitas (2004, p. 18) indica que "parece que estamos diante de um fenômeno antigo e resistente", pois a escola não conseguiu superar o problema que historicamente está posto para ela, qual seja: ensinar todas as crianças e jovens. O papel que o Estado vem desempenhando, então, é o de consolidar as desigualdades sociais por meio da escola. Logo, a entrada desses sujeitos na escola regular sacudiu princípios cristalizados nos quais ela estava calcada e fez com que colocássemos em cheque seus pilares de sustentação, visto que a lógica homogeneizante na qual se assenta fere os

pressupostos político-ideológicos que circunscrevem espaços abertos à diversidade.

A partir dessa conjuntura, mediante a efetiva entrada das pessoas com deficiência na escola em nosso estado, pudemos observar e analisar esse processo e, diante de tantos "nós" nos quais a inclusão socioeducacional se esbarra, elegemos um ponto nevrálgico à possibilidade de sucesso do projeto inclusivo: a formação do professor. Tal temática é inesgotável e, mesmo em se tratando da educação de forma ampla, parece que temos nos deparado com muitas tentativas frustradas de formação, de má qualidade, devido às condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente no país, como aponta Freitas (2007). Embora, estejamos vivendo uma época em que propostas desse tipo se intensificam e multiplicam-se frente às novas demandas educacionais, a exemplo da Educação Especial.

Como parte integrante dos fenômenos sociais oriundos da modernidade ocidental, os processos educacionais passaram a ser estudados sob perspectivas marcadas pelos pressupostos positivistas. Por isso mesmo, o conhecimento científico no campo educacional buscava identificar, isolar e controlar as variáveis que compunham os fenômenos específicos da educação, a fim de se verificar as relações causais que se estabeleciam entre as diversas variáveis em presença, de maneira determinística e permanente. A proposta era, pois, a de decompor o fenômeno educacional em suas variáveis básicas mediante um estudo analítico, quantitativamente mensurável. (SEVERINO, 2006ª).

Essa lógica científica gerou um processo de dessubjetivação que produziu uma história da Educação Especial autorizada a assumir a formação de professores sob o caráter de uma "especialização que se fecha em si mesma, sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte" (MORIN, 2003, p. 13). Nesse sentido, a formação do professor para educação especial carrega consigo marcas desse conhecimento reducionista, que limitava a pessoa com deficiência à instância patológica e que, ainda hoje, impregna a subjetividade do professor com o olhar da negação das condições do sujeito como ser sócio-histórico.

Na concepção da matriz sócio-histórica, corrente epistemológica a qual se filia este estudo, distanciamo-nos dessas posições acerca da deficiência e aproximamo-nos dos preceitos inclusivos. Concebe-se aqui o viés materialista de desenvolvimento humano, no qual, segundo Vigotski, a história e a cultura ganham um papel central e constitutivo. A história tem um papel capital, não só na sua concepção de sujeito, historicamente constituído, mas também no método de investigação. O teórico vê na história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a chave para a sua verdadeira explicação e, consequentemente, para a explicação do que faz do homem um ser que transcende a biologia e se torna também cultural.

Frente às muitas demandas educacionais, eis que surge o discurso da atualização e da necessidade de renovação. A proliferação de cursos de formação continuada nos remete a refletir se eles têm sido capazes de atender às demandas dos profissionais e se suas condições de trabalho são consideradas.

Logo, pensamos que o modelo vigente não tem garantido uma formação prospectiva e, assim, faz-se necessário superar a concepção técnico-positivista, que segregou fatidicamente teoria e prática, produziu sujeitos pouco autônomos em seus fazeres, levou à concepção de profissionais pouco reflexivos e entoou um modo de "capacitar" que parece muito mais atender aos interesses da política neoliberal que preocupado em atingir as reais demandas da sala de aula/espaço escolar. Isto é, o conhecimento envolvido nas formações continuadas soa desencarnado da realidade e revela uma forma engessada de se pensar um processo formativo. Em virtude dessa constatação, apresentamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como alternativa a essa problemática.

A relação entre teoria e prática, para o modelo crítico, é entendida como uma articulação possível entre essas instâncias, visto que se tenta distinguir a prática da técnica, a prática da mera prática e, ao mesmo tempo, elevar a prática à condição de práxis, ou seja, de prática pensada e refletida. Em razão disso, faz-se necessária uma teoria crítica que possa permitir aos professores a ampliação de sua compreensão da situação educativa, possibilitando a efetiva reflexão sobre o panorama educacional, em uma postura autônoma que produza sujeitos distanciados de processos alienantes.

O estudo de Molina e Garrido (2010) discorre sobre o avanço das pesquisas qualitativas, sobretudo da pesquisa-ação, na área de educação e da formação de professores, nas produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Esta perspectiva, de modo geral, parece estar associada: à noção de professor como sujeito, produtor de conhecimentos e responsável pelo seu processo formativo; à noção de pesquisa como instrumento fundamental tanto na formação como na prática do professor; à prática concebida como lócus de formação e produção de conhecimento; bem como à valorização desse conhecimento que advém da prática educativa do professor (SILVA, 2011).

A prática, nesse entendimento, assume a centralidade do processo de conhecimento e do processo formativo do professor. A dimensão prática deixa de ser entendida como local de aplicação de teorias técnico-científicas e se

converte em ponto de partida e de chegada das investigações educativas dos professores. Há, inclusive, de se manter e garantir a tensão entre teoria e prática para que a teoria possa ser, ao mesmo tempo, crítica da prática e crítica de si mesma, porque só assim ela pode ser teoria da práxis.

OBJETIVO

A pesquisa supracitada teve como um de seus objetivos formar professores mediante a criação e concepção de novas possibilidades de aprofundamento do diálogo teórico-prático, fundante da práxis, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Assim, o objetivo deste trabalho foi **compreender, através dos discursos emergentes no processo formativo, a concepção dos professores quanto à relação teoria x prática no trabalho educacional inclusivo.**

METODOLOGIA

Dispusemo-nos a acompanhar na pesquisa o processo de concepção, planejamento e concretização do curso de Formação Continuada de professores da sala comum e da sala de AEE, numa parceria entre a UFS e as Secretarias de Educação do Estado e do Município de Nossa Senhora do Socorro, município circunscrito na chamada “Grande Aracaju”. O convênio foi definido, mais especificamente, com as Divisões de Educação Especial dessas secretarias.
Este trabalho trata-se de um estudo de natureza qualitativa, tipo de pesquisa que usa o texto como material empírico, parte da noção da construção social das realidades em estudo. Ele está interessado nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão do estudo. De forma genérica, poderíamos dizer que a pesquisa qualitativa:

[...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN E LINCOLN, 2005ª, p. 3).

Em busca de sentidos ao estudo, dialogando com as possibilidades de mudanças, a pesquisa-ação foi instrumento metodológico eleito para delinear o estudo. A pesquisa-ação se inscreve no desdobramento histórico ocorrido no século XX, com a institucionalização definitiva da sociologia no mundo e nas suas múltiplas tendências teóricas e metodológicas. Ela tem, por um lado, como preocupação a revolução epistemológica e, por outro, a eficácia política e social (BARBIER, 2002, p. 13).

A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da idade. Ela pertence por excelência à categoria de formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulando pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano (BARBIER, 2002, p. 95).

Significa pensar a ação sempre alicerçada à teoria, de modo que uma só exista na confluência com a outra. Materializando essa relação, poder-se-ia dizer que atua como um espiral, em recorrentes reflexões sobre a ação. O pesquisador está compreendido dentro do grupo e todos devem participar igualmente, devendo envolver-se nas questões postas no/pelo grupo. O pesquisador tendo por base esses pressupostos entende a realidade como dinâmica e complexa, aprendendo a lidar com os confrontos, embates, contradições e movimentos inerentes ao processo que se constrói.

Há, por parte dos pesquisadores, o interesse de não apenas verificar algo, mas de transformar. Nesse sentido, precisa haver uma interação entre pesquisadores e pessoas investigadas. O processo de pesquisa é realizado com avaliações e discussões no grupo tanto para redirecionar os planos, quanto para partilhar o conhecimento entre os envolvidos (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 48).

Disponibilizamos 25 vagas no total, a serem divididas entre professores da sala comum e do AEE. Este número estava acima do que entendíamos como adequado para formação do grupo, mas conhecendo o sistema esperávamos que na prática esse número fosse reduzido. Dizemos isso por reconhecermos que diante das dificuldades como horário,

compromisso de leitura, deslocamento, haveria muitas desistências. Recebemos 22 inscrições, sendo 10 do estado e 12 do município, valendo salientar que alguns deles tinham vínculo tanto no estado quanto no município. As inscrições foram realizadas em uma reunião ocorrida no dia 25 de fevereiro de 2014, na qual também demos início à construção coletiva do currículo do curso. Os encontros previamente planejados foram quinzenais, acontecendo às terças-feiras, nos períodos matutino e vespertino. Foram totalizadas 80 horas, sendo 52 horas presenciais e 28 horas não presenciais.

Trabalhamos com os dados coletados no transcorrer da dinâmica formativa, mediante a utilização de instrumentos que subsidiaram análises fidedignas do processo. Assim, todos os encontros foram filmados, com captura de áudio concomitante, bem como se lançou mão da utilização do diário de campo do pesquisador, além de relatórios que traziam as transcrições dos momentos gravados. Aliado aos instrumentos supracitados, usamos o questionário como ferramenta para o reconhecimento de dados no que tange ao percurso profissional e formativo de cada sujeito da pesquisa.

A partir das análises realizadas foram elencadas algumas categorias. Aqui destacamos a categoria “Relação teoria x prática”.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

À luz da pesquisa-ação, incorporamos a concepção da relação indissociável entre teoria e prática, reflexão crítica, trabalho colaborativo e a tomada do professor como intelectual pesquisador. Assim, elucidar os dados que emergiram no sentindo da tessitura relacional entre teoria e prática no curso de formação torna-se elemento imprescindível ao acompanhamento do movimento grupal.

Um dos principais pontos destacados quando pensamos a construção de práticas educativas inclusivas é a busca pela relação teoria e prática. Em nossa formação, evidenciou-se recorrentemente a relação dialética entre ambas e a importância de construção da práxis enquanto, por assim dizer, ação teoricamente sustentada.

Pensando a potência da dialética teoria-prática, concordamos com Vasquez (1977, p.206) ao dizer que

[...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente [...].

Os discursos sinalizavam para o estatuto de potência da teoria no entrelaçamento às práticas inclusivas. Em momento algum comparecia nas falas a sobreposição da prática à teoria, embora a primeira tenha ganhado lugar privilegiado, ao ser enaltecida como o grande diferencial formativo pelos professores.

Um tanto paradoxal constatar esse enaltecimento da prática, visto que a cada encontro a incipiência teórica falava por si e essa deficiência se evidenciava a cada problematização que requeria uma reflexão crítico-científica. As leituras que visavam dar suporte às discussões eram normalmente feitas por poucos, pelas mais diversas justificativas: excesso de trabalho, outros cursos que faziam simultaneamente, pós-graduação, extensa carga-horária laboral que praticamente não lhes permitia assumir outros afazeres.

Nesse redemoinho de justificativas, se enfatizava, para além do dito, o aparente descompromisso com o construto teórico. Avaliou-se a indiferenciação que faziam das abordagens teóricas acerca de conhecimento no que tange, por exemplo, à linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano. Quando a mediação apontava para uma discussão de teor teórico mais acentuado, as vozes se dissipavam ou corriam numa direção que, por vezes, convergia com o senso comum ou análises de cunho generalizante.

Num momento de reavaliação coletiva do curso, que acontecia comumente conforme os mediadores ou os próprios participantes reconheciam a necessidade de novo planejamento, fora dito por uma das professoras da formação sobre o valor da teoria, na articulação com a prática, num contradição nítida, visto que a busca pelo suporte teórico vinha apresentando lacunas e durante todo o curso vimos, com maior ênfase nos momentos iniciais, muitos discursos desmontados, enfraquecidos teoricamente:

“Eu penso que possa vir com mais prática realmente de sala de aula [...] acredito que se tiver mais prática isso aqui enche. Isso aqui eu acho muito bom e eu disse ao pessoal: gente, pra gente passar pela prática a gente tem que passar pela teoria, tem que compreender de onde é que parte e isso vai direcionar as práticas [...] eu estou achando realmente bom, tem coisas que a gente retoma, outras nem sabia e me abriram a visão agora...” (PROFESSORA DA SALA DE

AEE – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

Nosso intuito ao propor o grupo de formação era trazer a escola para dentro do curso, mediante discursos dos professores que dissessem das suas realidades, experiências, dúvidas, de forma contextualizada, de modo que o curso ganhasse vida no contorno das demandas reais. Assim, discutíamos casos dos alunos, repensávamos ações tomadas, lançávamos nosso olhar à ressignificação do projeto inclusivo. Todavia, o desejo da prática penetrava fortemente os discursos, que solicitavam a abrangência de mais tempo destinado a esse âmbito.
Essa postura nos intrigou, pois, embora esclarecessem a singularidade dos sujeitos da educação especial, pareciam querer transpor exemplos, querer importar modelos, ou talvez uma cartilha de como proceder enquanto profissional inclusivo. Refuta-se muito isso a nível discursivo, mas as condutas urram e se aproximam da intenção de resoluções um tanto mecanizadas em detrimento da capacidade de reflexão crítica dos movimentos.
No quinto encontro, observou-se uma postura mais auto-crítica e crítica do processo que vivenciavam com a inclusão. Uma postura que comumente não dava espaço para o questionamento quanto aos seus próprios percursos, suas práticas e deficiências de maneira problematizadora e, muitas vezes, apontava para a culpabilização da gestão, da secretaria, do "sistema", cedeu lugar a análises que traziam também o professor dentro de uma esfera na qual muito protestava, reivindicava, mas pouco se engajava quando havia condições favoráveis a isso.

"eu não sei desenvolver um trabalho nenhum com o aluno com deficiência, mas quando existe essa oportunidade as pessoas também não fazem um esforço, não tem muito interesse [...] a secretaria todos os anos oferece cursos pra trabalhar com autista, com 'intelectual' e a quantidade de professor é reduzida [...] vai ter um curso assim, assado e eles dizem: 'eu não vou, eu não quero, eu não vou trabalhar, lidar com professor é muito difícil [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 5º ENCONTRO – 04/06/2014).

Tal enunciado nos faz pensar nas muitas razões para as lacunas teóricas encontradas. Não se trata de outorgar a culpa a quaisquer instâncias, mas de tentar analisar que esse processo é feito a muitas mãos, levantado por múltiplas vozes, desencadeado pela mobilização coletiva. Quando o professor consegue ter consciência quanto ao seu papel e é capaz de refletir sobre suas próprias faltas, vemos o prenúncio para o fomento de mudanças significativas, vide a conscientização inerente a qualquer alteração de posição/papel.
Desejar as práticas sem a tomada do conhecimento teórico é, indubitavelmente, agir com leviandade diante da complexidade do processo de construção. Trabalhar no grupo o entendimento dessa dialeticidade foi, a todo tempo, nosso desafio e nosso alvo, caminho este percorrido num movimento não linear, entrecortado por conflitos que nos impulsionaram a continuamente remontar e reavaliar nossas próprias condutas enquanto formadores, configurando exaustivo processo de (re)encontros com nosso próprio fazer, com o método e com os pressupostos que sustentaram nossa proposta.
Meirieu (2002, p. 266) indica que essa é a grande tensão que os educadores enfrentam no cotidiano, pois jamais encontrarão uma correspondência direta entre o domínio teórico e sua aplicabilidade na prática, já que toda experiência educativa envolve "[...] pessoas que se encontram, de maneira bastante imprevisível, em uma relação que confronta suas singularidades em uma experiência inédita e não-reprodutível [...]".
A certa altura do curso o pouco conhecimento teórico pareceu provocar certo incômodo em alguns professores e o não cumprimento do acordo de leitura dos textos causou visível constrangimento. Ao perceber que eles não estavam lendo, passei a articular minha fala às discussões dos materiais de forma cada vez mais intensificada e isso lhes provocou desconforto, bem como o fato do vínculo ter se estreitado, formando novas conexões psíquicas que se desdobravam na necessidade de reposicionamento, denotado em pedidos de desculpas, em diminuição da intensidade de justificação, no modo como mudavam os semblantes e a postura na roda de discussão.
No nosso quinto encontro, uma fala das professoras ecoou no espaço de discussão e consistiu num momento importante de avaliação das práticas no curso, do movimento constituído, desta vez suscitado pelas cursistas. Uma professora do AEE, em meio à discussão teórica arraigada a uma oficina que realizávamos, em relação ao ensino multiníveis, acenou que precisava dizer algo para mim.

"Todas as informações foram excelentes, não resta dúvida, agora isso contemplou mesmo, eu sinto que agora o grupo pegou o fio de meada, uma pena estar perto de acabar [...] é a qualidade do curso, fica um gostinho de quero mais" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 5º ENCONTRO – 04/06/2014).

Num misto de condolência e contentamento, afirmou que sentia que aquele encontro tinha sido uma espécie de clímax

do curso, pois trouxera um tema que lhes encheu os olhos e despertou ainda mais interesse em buscar meios alternativos aos seus fazeres e, especialmente, sentiam-se agora de fato mais envolvidos e inteiros na formação (falava incluindo os colegas porque conversaram e tiveram impressão semelhante), como se tivessem pego "*o fio da meada*" (numa transcrição literal da expressão utilizada), sentindo pelo final dos encontros que já se anunciava.

A impressão era de que passava a germinar maior ânsia pelo conhecimento científico: as lacunas cada vez mais expostas começavam a provocar incômodo e, vendo a efervescência das possibilidades quando se faziam interlocutores melhor fundamentados levou muitos deles a uma imersão em seu próprio processo de constituir-se sujeito de conhecimento.

Nesse penúltimo encontro foi possível perceber que um número maior de professores havia se apropriado de uma leitura prévia e conseguiram dialogar com mais firmeza quanto à temática, o que provocou maior número de questionamentos e proposições.

Ao refletirmos sobre o processo de inclusão escolar, somos convidados a percorrer o caminho crítico que Saviani (2004ª) sinaliza, apontando para uma contra-hegemonia nas palavras de Gramsci (1989), configurado através de um movimento de resistência que possa alcançar prospectivamente outra lógica a ser apreendida pelas escolas, para além da arena criada pelo modelo capitalista. Para tanto, urge a necessidade de se elevar a dialética teoria-prática ao patamar de excelência quando almejamos esse processo transformador, para que possa ser capaz de arrebatar velhas configurações de uma escola tensionada entre o cartesianismo dos antigos modelos e a inventividade inerente ao que é plural, advindo do paradigma que se filia à diversidade.

Indubitavelmente, nos foi intensamente desafiador buscar a legitimação da dialética teoria-prática na construção do professor/educador inclusivo. As lacunas sobre as quais caminhamos ao conhecer os profissionais no curso nos disseram da necessidade de contemplar por todo o currículo construído a discussão da necessidade de apreensão dessa lógica. Foi difícil instituir uma sistematização dos estudos associados aos diálogos no espaço formativo e fora perceptível nos discursos a ausência de aprofundamento das reflexões em função dos vãos produzidos pela fragilidade da fundamentação teórica.

Embora o conhecimento teórico tenha sido trabalhado durante todos os encontros, o intervalo entre o que era apresentado e o que os professores carregavam consigo enquanto conhecimentos atrelados às suas práticas se sobrepunha muitas vezes aos efeitos hauridos, nesse sentido, pelas discussões efetivas na/pela coletividade. Dessa forma, constatamos uma mudança acentuada pensando cronologicamente o movimento formativo no que tange a essa questão, mas ainda era marcante o modo como a prática era superiormente enaltecida enquanto grande necessidade para sua formação, sinalizando para os formadores questões que requeriam maior atenção ao processo, vedadas de serem melhor contempladas pela demarcação de tempo que nos circunscrevia. Ressaltamos a necessidade de que nas formações sejam focados modos de trabalhar a diversidade na sala de aula como no ensino multiníveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso visava formar professores mediante a criação e concepção de novas possibilidades de aprofundamento do diálogo teórico-prático, fundante da práxis, sendo norteado pela pesquisa-ação. Desta forma, apostou-se na dialogia circunscrita no movimento grupal como potencializadora da construção de um processo crítico-reflexivo que pudesse se desdobrar noutro viés formativo, com vistas ao alcance de maior conscientização das problemáticas, levando a constituição de modos de ser/pensar/fazer mais autônomos e emancipados.

O trabalho colaborativo que propúnhamos partia da acepção de que na interação com o outro podemos confrontar, (re)afirmar, refutar, definir posições, (re)criar papeis. A enunciação se produz numa relação de alteridade, num dado contexto situacional, no entremeio da intersubjetividade: foi preciso, desse modo, entender a dimensão dialógica da ação educativa.

A princípio, via-se a busca por respostas imediatistas, padrões de ações práticas, muitas impossibilidades, um distanciamento nítido da fundamentação teórica, críticas à conjuntura macro e pouca autorreflexão. O grupo precisava de movimento, dado na circulação de ideias, circulação de discursos. O movimento balança as significações engessadas e naturalizadas, desestabiliza os significados, viabilizando a mudança de sentidos.

Os professores diziam da peculiaridade do curso em lhes permitir discutir, levantar as dificuldades, disparar movimentos a partir do que traziam, contudo, esse pensamento destoava da soberania que atribuíam à prática, do demérito atribuído à teoria, da exaltação da dimensão técnica sobre a capacidade crítico-reflexiva necessária, o que extrapolava o dito e margeava as ações, os não-ditos. É fundamental que os sujeitos incorporem a reflexão cotidiana como atividade inerente ao exercício de suas práticas. A reflexão deve transcender os aspectos práticos intrínsecos à sala de aula, às questões conteudistas; transcender às estratégias e instrumentos da sala de recursos, do serviço especializado; precisa atingir um nível de reflexão muito mais complexo, que atinja os princípios ético-políticos da sociedade.

Assim, o desejo de criar dispositivos que disparassem outras ações políticas, novas práticas pedagógicas e de formação de professores para a educação inclusiva consistia no balizador das nossas condutas. Como acionar a engrenagem para tamanho intuito? Uma das possíveis respostas na qual apostamos foi investir na dialética teoria-prática, mirar na construção da práxis. Como professores em formação, passaram por um processo de significação e internalização dos construtos alinhavados no coletivo. A ideia era que os sentidos que naquele espaço-tempo escorregavam fossem apreendidos e se dissipassem para além daquele recorte formativo, atingindo e contaminando a escola.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

FARINA, B. C. Processos de estigmatização e contornos da deficiência: olhar para o cinema, olhar para as (im)possibilidades de ser. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

FREITAS, L.C. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços na escola? Trabalho produzido para o GT 13 – Educação Fundamental. **27ª Reunião Anual da ANPED**. 2004.

_____. A (nova) política de formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.,** Campinas: Especial, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MATOS, K. S. L.;VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional –** o prazer de conhecer. 2. Ed. Ver e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLINA, R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966- 2002. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 40-55, jan.-jul., 2010.

MORIN, E. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004ª.

SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. **Educação e Linguagem,** São Bernardo do Campo, Ano 9, n. 14, jul./dez. 2006.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa [manuscrito]:** a relação teoria e prática / Luelí Nogueira Duarte e Silva. – 2011. 163 f.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Paz e Terra: Rio de janeiro, 1977.

Doutora em Educação. Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (UFS) e Educação Especial: Abordagens e Tendências (UFES). Departamento de Fonoaudiologia e Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS.

Doutoranda em Educação. Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (UFS). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS.

Recebido em: 05/07/2015
Aprovado em: 07/07/2015
Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort
Metodo de Avaliação: Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi: