

## Práticas pedagógicas e inclusão: a articulação dos diferentes saberes docentes

### Resumo

As discussões deste estudo tem o objetivo de refletir sobre os saberes docentes e a formação continuada, considerando a educação um campo pluriépistêmico no qual as práticas pedagógicas quando redimensionadas podem atender a demanda dos alunos e da escola. Optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo. Foram entrevistadas duas professoras da Educação Básica e os dados analisados conforme (BARDIN, 2010) e os teóricos da área. Como dados parciais, infere-se que há carência na estrutura física e profissionais especializados nas escolas para auxiliar no atendimento dos casos de inclusão. Faz-se necessária uma formação docente que esteja voltada para a formação humana, além da técnica. Que se valorize a subjetividade, a individualidade, a ética. É necessário pensar que outros saberes devem ser incorporados para que as práticas docentes se libertem das meras atividades sem sentido e significado para os alunos, sejam eles de inclusão ou não. A reflexão sobre como são construídos os saberes docentes, como se modificam no decorrer da prática, se são objeto de reflexão e de efetiva transformação no fazer docente possibilita ao professor qualificar e redimensionar sua ação pedagógica sempre que necessário.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas. Saberes Docentes. Educação Básica. Inclusão.

**Dirce Hechler Herbertz**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
dhtz@hotmail.com

## Introdução

Considerando a educação um campo pluriépistêmico, pode-se pensar na complexidade da formação de professores e conseqüentemente em suas práticas pedagógicas. Falar em práticas pedagógicas nos remete a refletirmos que saberes são construídos pelos professores ao longo de sua formação inicial e a constituição destes saberes vinculados às vivências de cada um.

Os saberes experienciais, compreendidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários da prática profissional dos professores e que não provêm dos cursos de formação, nem dos currículos, são objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2008). Estes saberes não são encontrados de forma sistematizada em outras teorias. Infere-se que os saberes provindos a partir da experiência não são certezas absolutas bem como não apresentam uma fundamentação de cientificidade.

Partindo dos diferentes saberes docentes, tem-se outro aspecto que precisa ser considerado ao falarmos em trabalho docente, e, em especial, com alunos de inclusão. Diante à realidade que se apresenta, em alguns casos, pode-se pensar pela própria falta de infra-estrutura escolar, os professores se sentem desmotivados a buscar leituras ou cursos de formação para atualizarem seus conhecimentos. É preciso repensar a escola e a forma de como ensinar. Para obter qualidade na educação a escola terá que se adequar aos alunos e não o contrário. E, além disso, ainda pensar que estrutura física e de profissionais especializados se tem nos ambientes escolares para auxiliar no atendimento dos casos de inclusão?

## Formação docente: um caminho permanente

Inicialmente torna-se oportuno fazermos um breve apanhado histórico sobre a formação e porque não dizer, didático, ao escrever estas linhas. O tema formação docente é recorrente e vem se constituindo como eixo de debates sociais e educacionais para percebermos as mudanças que ocorrem ao longo dos tempos. Nunes (2001) aponta uma retrospectiva no contexto brasileiro afirmando que a década de 60 valorizava o

conhecimento específico da disciplina; nos anos 70 o foco foram os aspectos didático-metodológicos; já os anos 80 foram marcados pela valorização da prática pedagógica e a década de 90 focalizou os estudos sobre a socialização pré-profissional. Desta forma, mostra-se que “a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino” (TARDIF, 2008, p. 72).

O autor ainda aponta que os diferentes saberes são mobilizados a partir das vivências docentes, dos conhecimentos construídos. Defende a ideia de que os saberes experienciais não são decorrentes apenas dos cursos de formação, mas de tudo o que ele, professor, vivenciou enquanto aluno. Assim Tardif (2008) entende que os saberes dos professores são plurais, apontando os tipos de saberes que constituem a docência: saberes das disciplinas; saberes curriculares; saberes profissionais e saberes da experiência. Representaremos no quadro a seguir como o autor define e caracteriza cada saber.

Quadro 1 – Descrição dos saberes docente

SABERES DAS DISCIPLINAS	SABERES CURRICULARES	SABERES PROFISSIONAIS	SABERES DA EXPERIÊNCIA
Relacionam-se aos saberes sociais que integrados à prática docente são difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondem a diversos campos de conhecimento como disciplinas transmitidos nos departamentos e programas universitários. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes que são incorporados à prática docente.	Expressam-se nos programas curriculares, através de objetivos, conteúdos e métodos que os professores podem aprender e aplicar no decorrer de suas carreiras.	Conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições formadoras (escolas normais, faculdades, universidades).	São saberes específicos que se desenvolvem no exercício da função, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes constituem-se nos fundamentos da prática e da competência profissional, pois, partem da experiência, são avaliados por ela, incorporando-se a vivência individual e coletiva ‘sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades de saber-fazer e saber-ser’

Fonte: TARDIF (2008, p. 36-39)

Os saberes da experiência permeiam o fazer docente no cotidiano da sala de aula, pois se dão na relação entre professor e alunos. O conhecimento é uma construção social e histórica, portanto, construída coletivamente. E para tanto, a epistemologia da prática precisa ser permeada pela teoria.

Desta forma, os saberes experienciais, são compreendidos como o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários da prática profissional dos professores e que não provêm dos cursos de formação, nem dos currículos (TARDIF, 2008). Estes saberes não são encontrados de forma sistematizada em outras teorias. Infere-se que os saberes provindos a partir da experiência não são certezas absolutas bem como não apresentam uma fundamentação de cientificidade. Por isso, o autor afirma que:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela (TARDIF, 2008, p. 50).

Decorrente dessa ideia surge uma defasagem entre objeto e condições, pois há um enorme distanciamento entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, evidenciando os limites dos saberes pedagógicos. Sem dúvida, a experiência se faz necessária para relacionar as teorias à prática uma vez que conhecimentos teóricos e pedagógicos são essenciais para qualquer atuação que se pretenda ser qualificada. Assim, a prática docente pode ser entendida como processo de aprendizagem que permite retomar e refletir sobre os saberes adquiridos ao longo da caminhada profissional.

Nesta perspectiva, Arroyo (2009), também faz perceber com clareza sua preocupação sobre um aspecto relevante no contexto da formação de professores que contribui significativamente no fazer pedagógico: a imagem e a autoimagem do professor, ou seja, como ele se percebe em seu cotidiano e sugere que o mesmo se “problematize” a si mesmo levando a libertar-se das imagens docentes que são amadas

ou odiadas. Na prática docente, a função pedagógica educativa é um dever para os professores, ofício esse que interroga, confronta com o próprio dever. O professor constrói grande parte de seus saberes sobre aspectos referentes ao ensino, sobre como ensinar, e acerca dos diferentes papéis que o professor exerce através de sua história de vida enquanto aluno, tendo como referência seus próprios professores.

Refletindo sobre o saber docente, Arroyo (2009), aponta que possivelmente o aprendizado é provindo das experiências obtidas através de seus primeiros professores. As imagens que se têm destes, podem marcar positiva ou negativamente e podem ser reproduzidas no fazer docente. Segundo o autor, se aprende a partir da convivência e de ver como cada ação é representada e vivida. A imagem e a forma de se de ver nos contagiam em nosso modo de ser no momento presente e, na medida em que se vivenciam outras experiências, é possível acrescentar outras imagens e assim passar por um processo de mudança nas concepções e crenças do ofício de professor. Para Arroyo (2009, p. 29) “a imagem social do professor não é única. O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado”. E contribui afirmando que cada grupo de professores, tem experiências específicas do “reconhecimento social” e isso de acordo com o nível de ensino em que atua.

O saber docente, mesmo sendo “novo”, está inserido num tempo em que não se pode desvinculá-lo da sua história, de sua formação e da sua aprendizagem Tardif (2008). O autor (p. 35) contribui afirmando:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Quando o autor se refere ao novo saber, considera que o novo sempre está vinculado a algo que já existe o qual pode ser (re)atualizado permanentemente. Assim, os processos de aprendizagem são alimentados e retroalimentados permitindo a reorganização de saberes e práticas docentes.

No contexto social e educacional em que vivemos o professor não somente tem que saber algo como também saber ensinar. O que poderemos chamar de transposição didática. O saber docente está carregado daquilo que foi se construindo ao longo dos tempos de sua vida e de sua formação. Por mais que haja uma intencionalidade de fazer uma prática diferenciada, sempre estará imbuída de suas experiências vivenciadas ao longo dessa trajetória.

Tais idéias se fazem presentes na entrevista realizada com duas professoras, ambas com formação e experiência em docência na Educação Básica, a fim de refletir sobre que saberes pedagógicos privilegiam em seu planejamento de aula.

Quadro 2 - Identificação dos entrevistados

Informações	Professora A	Professora B
Nível/Curso de Formação	Pedagoga, Psicopedagoga Clínica e institucional, Mestre em educação (UFRGS)	Pedagoga – Educação Infantil e Anos Iniciais – Especialista em Educação Especial
Atuação	Professora Ensino Superior	Professora de Pré-escola; 3º ano EF
Tempo de atuação	28 anos educação básica/ 11 anos ensino superior	6 anos na Educ. Inf. e 3 meses com 3º ano EF
Experiências docentes	Professora educação infantil/ coordenadora pedagógica ensino fundamental/ coordenadora pedagógica educação infantil/ professora sala de recurso (abordagem psicopedagógica)/ professora universitária.	3º ano EF; Berçário; Maternal; Direção e pré nível B

Fonte: Entrevistas(2013)

A partir deste quadro é possível visualizar que uma das professoras, sujeito deste estudo, já tem uma experiência ampliada no contexto educacional, seja na educação

básica bem como no ensino superior. Enquanto a outra professora ainda está no início da sua carreira profissional como docente.

Quadro 3 – síntese das respostas

Questões	Professora A	Professora B
1. Que saberes pedagógicos são privilegiados no seu planejamento de aula?	<p>Procuro inicialmente conhecer o grupo na qual estarei atuando através de um questionário, nesse os alunos descrevem as suas experiências e os conhecimentos prévios que tem sobre os temas que serão abordados na disciplina durante o semestre. Esse aporte auxilia na organização do planejamento com o objetivo de partir daquilo que o aluno já conhece ampliando o seu repertorio de conhecimentos.</p> <p>Os saberes que permeiam o cotidiano das alunas, trocas de experiências, pesquisas em sites, blogs de práticas escolares; programas televisivos, vídeos youtube, jornais, elaboração de material pedagógico a partir das pesquisas realizadas e do referencial teórico estudado, análise de obra, procuro estabelecer uma relação teórico prática na qual meus alunos participam ativamente do processo, a interação é fundamental para que ocorra a construção do conhecimento.</p>	<p>Em primeiro lugar o conhecimento. O conhecimento do conteúdo a ser trabalhado, do tempo e a fase em que o aluno está, aliado a isto, a experiência que me mostra que devo pesar bem os caminhos, estratégias que vou usar para atingir o meu objetivo. Ainda em planejamento me preocupo com o “saber conviver” trabalhando com os alunos, aspectos de ética e cidadania e, respeito ao próximo.</p>
2. Que saberes você mobiliza na aula em movimento?	<p>Os saberes construídos a partir das minhas vivencias enquanto filha, mãe, mulher e profissional. Da minha formação acadêmica e da minha prática enquanto professora da educação básica, ações realizadas na coordenação pedagógica que tiveram êxito, as observações e</p>	<p>Procuro relacionar os saberes que os alunos trazem do mundo, de suas experiências com o conteúdo do currículo, trabalhando, junto sempre não somente o conhecer, mas também o saber fazer, saber ser e saber conviver.</p>

	<p>acompanhamento das práticas realizadas pelas minhas alunas estagiárias, enfim os saberes são plurais e foram constituindo a minha docência.</p>	<p>Pois infelizmente na sociedade em que vivemos, com os pais cada vez mais distantes dos filhos em função do trabalho e outros, é função da escola também, infelizmente, trabalhar e muito os saberes sobre a convivência e o respeito aos outros. Ensinando o aluno a ser consciente de seus direitos, exercer sua cidadania, mas não esquecendo também de seus deveres e obrigações.</p>
<p>3. Qual o papel da teoria na sua formação profissional?</p>	<p>Como trabalho na formação de professores a teoria é a base, na qual deve estar sustentada toda a prática pedagógica. Penso que é necessário o professor mudar, ou recriar concepção e isso no meu ponto de vista só ocorre quando estamos em contato com novos conhecimentos confrontando a teoria com a prática, realizando trocas profícuas entre os pares alicerçado na teoria e não apenas no senso comum, saindo do lugar da queixa para olhar as possibilidades de atuação. Considero que a formação continuada é permeada também pelo desejo pessoal é esse que motiva a busca por novos conhecimentos, leituras, participação em eventos científicos, registros reflexivos que são construídos a partir dos referenciais teóricos que temos acesso. Mudar as concepções exigem um repensar constante, ou seja, fazer o que Paulo Freire já dizia ação/reflexão/ação. Essa reflexão tem como sustentação a teoria.</p>	<p>A teoria sempre permeou minha prática. Não existe prática sem teoria, mas somente a teoria sem a prática é vazia. Procuro, talvez não tanto quanto gostaria, buscar na teoria embasamento para o meu planejamento, esclarecimento de dúvidas. Procuro seguir o conselho do sábio Paulo Freire ação - reflexão - ação. Refletindo e estudando práticas pedagógicas que tornem significativa a aprendizagem dos alunos.</p>

Fonte: Entrevistas (2013)

## O que os dados revelam?

Afirmam que se valem do “conhecimento prévio” e “partir daquilo que o aluno já conhece ampliando o seu repertório de conhecimentos”. É perceptível que as professoras privilegiam os saberes que permeiam a vida dos discentes procurando estabelecer uma relação teórico prática na qual os alunos “participam ativamente do processo” e a professora ainda considera fundamental “a interação para que ocorra a construção do conhecimento”.

Quanto aos saberes que mobilizam na aula em movimento, novamente relacionam com os saberes dos alunos bem como seus próprios e com os conteúdos do currículo. Consideram os saberes plurais e são constituídos no contexto social e de convivência coletiva. Nesse sentido, (CHARLOT, 2000) aponta para a valorização dos saberes construídos no exercício docente, ou seja, na prática pedagógica, compreendendo-os como produção teórica que deve ser tomada como ponto de partida para elaboração de novas concepções teóricas.

Em relação ao papel da teoria na formação profissional as professoras afirmam que “não existe prática sem teoria, ela sempre permeou minha prática” e “a teoria é a base na qual deve estar sustentada toda a prática pedagógica”. Desta forma percebe-se que ambas convergem para o mesmo pensamento e sentido. E ainda entendem que é necessário “o professor mudar, recriar concepção [...] e isso só ocorre quando estamos em contato com novos conhecimentos confrontando a teoria com a prática”. Desta forma pode-se pensar no rigor e não na rigidez em fazer educação. Ainda pensar na ação-reflexão-ação, e essa reflexão tem como sustentação a teoria. A reflexão ainda permite um (re)direcionamento do fazer pedagógico bem como um repensar sobre os aspectos teóricos que constituem as concepções docentes.

## A formação docente e a inclusão

As discussões e pesquisas realizadas sobre formação de professores no séc. XXI tem tomado cada vez mais espaço ao passo em que se percebem lacunas na prática

pedagógica dos professores. Da mesma forma se observa que o que é investigado no campo científico, efetivamente não chega a ter efeito sobre/na realidade escolar.

A partir das novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia em 2006 que determinou que as habilitações passassem a fazer parte do nível de especialização, não há mais curso específico sobre Educação Especial/Inclusiva a nível de curso de graduação. Nesse sentido pode-se pensar que formação será possível realizar no decorrer de um curso de curta duração em uma especialização? E mesmo quem busca esta formação a nível de especialização sem ter tido uma formação básica na área durante a graduação, estará preparado para atender as demandas e necessidades peculiares que cada situação de inclusão apresenta? A formação continuada em serviço ou cursos de aperfeiçoamento darão conta dos professores atender as demandas dos alunos de inclusão, especificamente, que lhes são conferidos em sala de aula, tendo muitas vezes 30 alunos por turma?

Por vezes se ouve professores relatando que não se sentem preparados, nem tampouco tem formação para trabalhar com alunos de inclusão no ensino regular na educação básica. Como lidar com tal situação? Como promover formação continuada aos professores se ambos atuam os três turnos em sala de aula e por vezes ainda em escolas diferentes?

Em nosso contexto educacional o que encontramos geralmente é uma proposta pedagógica e curricular à qual os alunos devem se adequar. Não seria o caminho inverso o mais sensato e correto? É preciso repensar a escola e a forma de como ensinar. Para obter qualidade na educação a escola terá que se adequar aos alunos e não o contrário. E, além disso, ainda pensar que estrutura física e de profissionais especializados se tem nos ambientes escolares para auxiliar no atendimento dos casos de inclusão?

Nesse sentido, pode-se pensar na formação docente e nas práticas pedagógicas. Como querer que os professores dêem conta dos alunos Downs, Paralisados Cerebrais e as demais síndromes, se não tem um mínimo de formação ou entendimento sobre a situação? Não basta apenas boa vontade, é preciso conhecer cada caso para então pensar em estratégias pedagógicas para cada sujeito individualmente, considerando-se as

idiosincrasias e subjetividade de cada um. É necessário sair do mero objetivismo escolar e valorizar mais os aspectos subjetivos, tanto dos alunos como de professores. Pois o sujeito se constitui diferente um do outro. E essa diferença é absolutamente normal e necessária.

Assim, é emergente reconhecer que os sujeitos de inclusão são seres humanos com sentimentos. A afetividade na educação, no ensino, é primordial, pois o ser humano não é apenas um ser racional. É dotado de sentimentos, espiritualidade, corpo, movimento, emoções, a começar pelo professor, pois se ele estiver em situação de mal estar docente, como poderá trabalhar com aqueles que lhe exigem afeto, atenção?

Partindo da entrevista realizada com as duas professoras, sujeitos de pesquisa deste estudo, já anteriormente citadas, ao serem questionadas sobre sua experiência docente com alunos de inclusão, quais as facilidades e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar? A professora A responde:

Em primeiro lugar conhecer a criança e a família, procurei sempre realizar uma entrevista de ingresso através da História vital, procurando saber do desenvolvimento, atendimentos já realizados, diagnóstico etc. Coisas que a criança gosta, como a família lida em situações diversas, etc. Essa primeira conversa abre um horizonte de possibilidades de intervenção pedagógica. Outro aspecto facilitador é a sustentação da inclusão no projeto pedagógico da escola, o fato da criança incluída ser preocupação e investimento de todos, professores, equipe pedagógica, funcionários, todos se envolvem e isso ajuda muito o trabalho. A bidocência é um dos aspectos muito importantes para que a inclusão ocorra de fato. A escola ter acessibilidade é outro fator necessário. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) de forma articulada com o professor da turma. Formação em serviço a partir dos casos pontuais da escola.

Evidencia-se nesta fala docente a necessidade e importância de realmente conhecer o sujeito e sua história vital, para a partir disso compreender e atuar melhor com cada caso em específico, uma vez que cada aluno é único, independente da síndrome – falando exclusivamente da inclusão. Nesse sentido, Rozek (2012) a partir das reflexões sobre os conceitos de Veiga (2006) aponta que o autor afirma que “a formação, por estar vinculada à história de vida dos sujeitos, está em permanente processo de construção, de transformação; portanto, jamais estará pronta, concluída” (p. 29).

Outro aspecto relevante trazido pela docente é em relação à sustentação da inclusão no Projeto Pedagógico da escola. E este é preciso ser discutido e estudado pelo corpo docente e estar disponível à comunidade em geral. E em relação às dificuldades encontradas as professoras relatam que:

A pouca participação da família no processo de inclusão, a deficitária rede de apoio (profissionais da saúde), turmas com muitos alunos, falta de recursos humanos e de materiais, preconceitos, estigmas e falta de formação continuada sobre o tema. Falta de apoio das secretarias de educação. A falta de valorização do professor em todos os âmbitos, inclusive o financeiro (Professora A).

Falta de preparo do professor tanto no que se refere ao pedagógico, como também o psicológico e emocional. Infelizmente temos que admitir que alguns casos de inclusão são extremamente difíceis e que a escola não está realmente preparada para recebê-los (Professora B)

As duas falas apontam para os mesmos aspectos, a falta de infra-estrutura e de recursos humanos para o atendimento dos alunos de inclusão. Aparece evidente a falta de formação que prepare o docente para as práticas pedagógicas em casos inclusivos. Conforme Rozek (2012, p. 29)

[...] o professor defronta-se com múltiplas situações as quais não encontra respostas preelaboradas; também não consegue analisá-las pelo clássico processo de investigação científica. Na prática cotidiana, o diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade e acaba criando novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir/intervir.

A autora nos leva a pensar sobre a necessidade dos professores aderirem a uma perspectiva crítico-reflexiva sobre sua prática pedagógica. Pois afirma que neste aspecto “a formação deve fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo” (ROZEK, 2012, p. 29).

Quanto à formação docente para a inclusão sobre que aspectos são necessários aos professores que atuam com alunos de inclusão? as entrevistadas afirmam:

Os professores precisam se instrumentalizar, mas se o professor não se despir dos preconceitos e das práticas enraizadas será muito difícil efetivar a inclusão de fato e não apenas de direito. A mudança necessariamente passa pela pessoa do professor, mudar concepção de

ensino e de aprendizagem se faz necessário. Formação em serviço, estudo sobre o tema, articulação com a educação especial, uma vez que essa deve transversalizar todos os níveis de ensino. Fortalecer as salas de Atendimento Educacional especializado, realizando os atendimentos e investindo na formação do professor. Todo o conhecimento que é produzido nas universidades precisa chegar até os professores através de uma formação consistente relacionando teoria e prática. Outros aspectos que considero importantes são a empatia, a sensibilidade, a pesquisa, o comprometimento, grupo de estudos, participação em eventos científicos sobre o tema, etc (Professora A).

O educador que trabalha com alunos de inclusão, necessita primeiramente estar feliz com sua escolha e também necessita buscar constantemente recursos e estratégias para poder desenvolver as habilidades deste aluno (Professora B).

Novamente evidencia-se que a formação continuada se faz presente na fala das entrevistadas. De fato, “a produção do ser professor não pode ser uma definição *a priori*; pelo contrário, é toda uma constituição de contingências do fazer pedagógico, do sujeito em prática e na prática” (ROZEK, 2012, p. 30). E na sequência a autora ainda afirma que

[...] a construção e a reconfiguração de subjetividades não pode estar descolada da formação do sujeito-professor. É neste contexto, de relações intensas e complexas, que o professor constitui-se, e os diferentes momentos experienciados e vividos tornam-se processos dessa mesma formação.

Desta forma entende-se que a formação continuada em serviço é fundamental para o professor se retroalimente em sua prática pedagógica. Que a formação possibilite também um processo reflexivo a fim de melhorar a compreensão acerca dos processos inclusivos e teóricos da educação bem como a qualificação das ações didático-pedagógicas desenvolvidas nos diferentes contextos.

### Considerações finais

Considerando que a educação se dá ao longo de toda a vida (DELORS, 2006) não se pode mais pensar em processos únicos, estanques ou unilaterais. Há que se pensar em sujeitos/professores que conduzam sua prática considerando as mudanças vertiginosas em um contexto de mundo globalizado. Nesse sentido, é necessário “chegar a um

equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício de cidadania ativa” (DELORS, 2006, p. 105).

A concepção de educação racionalista, tecnicista perde sua vez na medida em que realmente se considerar o sujeito como um ser único que tem seus sentimentos e subjetividade. Estudos apontam que a partir dos anos 90 a formação de professores começou a ter outros olhares uma vez que direcionava para as questões da articulação entre teoria e prática tendo a ação pedagógica como parte essencial.

Na elaboração do estado da arte sobre a Formação de Professores, (ANDRÉ; SIMÕES; CARVALHO; BRZEZINSKI, 1999) verificaram que o maior número de investigações naquele período se dava na perspectiva da formação inicial e continuada dos professores; identidade e profissionalização docente e revisão de literatura.

Constataram ainda, que os trabalhos que investigavam sobre a formação continuada era concebida com o que se convencionava como formação continuada em serviço, dando forte ênfase no papel da profissionalização docente e incentivando o professor a desenvolver sua ação pedagógica baseada na prática reflexiva. Ainda inferiram a partir das análises dos textos, que “a formação deve se estender ao longo da carreira e deve se desenvolver, preferencialmente, na instituição escolar” (ANDRÉ, [et al], 1999, p. 308).

As análises realizadas pelas autoras naquele período permitiram também perceber que estudos realizados sobre a prática pedagógica se destacavam sob três aspectos: “a) análise de experiências de sala de aula, b) análise das contradições entre o discurso e as práticas docentes; c) registro de trajetórias auto formativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino” (p. 308). Já no século XXI, mais precisamente na segunda década deste milênio, encontra-se um índice expressivo de trabalhos publicados na ANPED e CAPES sobre a Formação de Professores voltada para o Ensino Superior e Pós-Graduação.

Faz-se necessária uma formação docente que esteja voltada para a formação humana, além da técnica. Que se valorize a subjetividade, a individualidade, a ética. É necessário pensar que outros saberes devem ser incorporados para que as práticas

docentes se libertem das meras atividades sem sentido e significado para os alunos sejam eles de inclusão ou não. Refletir sobre como são construídos os saberes docentes, como se modificam no decorrer da prática, se são objeto de reflexão e de efetiva transformação no fazer docente. A reflexão sobre a ação possibilita ao professor qualificar e redimensioná-la sempre que necessário.

Por fim, valho-me da metáfora de Mya Couto, quando fala no *fio das miçangas* - analogia esta que dá nome a sua última obra - para dizer que a prática pedagógica seriam as nossas miçangas, enquanto nossas reflexões, o fio condutor: não aparece, mas é o que sustenta a beleza do colar.

## Referências

ANDRÉ, M. [et al]. **Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil**. Educação & Sociedade, ano XX, nº68, Dezembro/1999.

ARROYO, M. A. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques, [et al]. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: CHARLOT, Bernard; LIBÂNEO, José Carlos; GIMENO SACRISTÁN, José; VALADARES, Juarez Melgaço. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio [et al.] **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Revista Educação & Sociedade, vol.22, nº74, p.27-42, abril 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROZEK, Marlene. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva**. XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas: 2012, p. 24 – 35.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch, 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, nº4, 1991.