

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS SABERESFAZERES¹ DOCENTES EM DIÁLOGO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESOR Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: LOS SABERESFAZERES DOCENTES EN DIÁLOGO CON LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

CONTINUED PROFESSOR TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION: THE KNOWLEDGE TEACHERS IN DIALOGUE WITH THE UNIVERSITY EXTENSION

Elita Betânia de Andrade MARTINS²
Kátiuscia C. Vargas ANTUNES³
Sandrelena da Silva MONTEIRO⁴

RESUMO: Pensar a formação de professores tanto inicial quanto continuada constitui um desafio a ser enfrentado pelas instituições de formação docente. Este artigo apresenta o relato de experiência de uma parceria entre dois núcleos de pesquisa de uma Faculdade de Educação que se uniram e se mobilizaram a partir da inquietação causada pelo desconhecimento de alunos das licenciaturas e professores da educação básica frente a educação de pessoas com necessidades educativas especiais. Foi então proposto um projeto de extensão universitária teve como metodologia de trabalho a proposta da aprendizagem cooperativa, e, como prática de ensinar-aprendendo um movimento de encontros e estudo coletivos configurando rodas de conversa. Que as instituições de formação inicial se encontram diante de um grande desafio, a formação e professores para uma educação realmente inclusiva, é fato. Mas é fato também que, se considerarmos que a formação continuada é, também, compromisso destas instituições, os *espaços tempos* de extensão universitária podem e devem se constituir em um laboratório no qual aprendemos a aprender em cooperação, aprendemos a ser em cooperação, aprendemos a educação cooperativa, construindo um outro modo de ser e estar no mundo e com o mundo.

1

² Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora – MG – Brasil. Professora Adjunta da Faculdade de Educação. Doutora em Educação pela UFJF. Coordenadora do grupo de pesquisa GESE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-6380>. E-mail: elita.martins@ufjf.edu.br

³ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora – MG – Brasil. Professora do Departamento de Educação e do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAED/UFJF). Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestre em Educação pela mesma Universidade. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED/UFJF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2861-551X>. E-mail: katiuscia.vargas@educacao.ufjf.br

⁴ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora – MG – Brasil. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/PPGE/UFJF). Mestre em Educação. Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Inclusiva em contextos escolares (UAB/UFJF). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4920-6160>. E-mail: sandrelenasilva@yahoo.com.br

PALAVRAS-CHAVE: Extensão universitária. Educação inclusiva. Aprendizagem cooperativa. Rodas de conversa.

RESUMEN: *Pensar la formación de profesores tanto inicial y continuada constituye un desafío a ser enfrentado por las instituciones de formación docente. Este artículo presenta la experiencia de una asociación entre dos núcleos de investigación de una Facultad de Educación que se unieron y se movilizaron a partir de la inquietud causada por el desconocimiento de alumnos de las licenciaturas y profesores de la educación básica frente a la educación de personas con necesidades educativas especiales. Fue entonces propuesto un proyecto de extensión universitaria tuvo como metodología de trabajo la propuesta del aprendizaje cooperativo, y, como práctica de enseñar-aprendiendo un movimiento de encuentros y estudio colectivos configurando ruedas de conversación. Que las instituciones de formación inicial se encuentran ante un gran desafío, la formación y los profesores para una educación realmente inclusiva, es un hecho. Pero es un hecho que, si consideramos que la formación continuada es también compromiso de estas instituciones, los espacios de extensión universitaria pueden y deben constituirse en un laboratorio en el que aprendemos a aprender en cooperación, aprendemos a ser en cooperación, aprendemos la educación cooperativa, construyendo otro modo de ser y estar en el mundo y con el mundo.*

PALABRAS CLAVE: Extensión universitaria. Educación inclusiva. Aprendizaje cooperativo. Ruedas de conversación.

ABSTRACT: *Thinking about teachers formation processes is a real challenge to be faced by institutions. This article presents the experience of a partnership between two research groups of a Faculty of education that have joined efforts, after the professors realized the challenges faced by the lack of knowledge of both students and school teachers, concerning education of people with special needs. It was therefore proposed an university extension programme, which consisted of a cooperative learning proposal and a collective learning-teaching study method, consisting of group talks. It is a given fact that institutions of basic education face a real challenge, concerning an inclusive education. But it is also a fact that, when we consider that continued education is also responsibility of these institutions, the space time frames of university extension could and should consist of a laboratory in which we should learn to cooperate, learn to be in cooperation and learn how cooperative education can teach us another way of being in the world.*

KEYWORDS: University extension. Inclusive education. Cooperative learning. Group talks.

Apresentação

Pensar a formação de professores se constituiu, historicamente, o principal objetivo dos Cursos de Licenciatura, em especial das Faculdades de Educação. Tal

situação não é diferente em nossa Universidade. Que professor queremos formar? A resposta a essa pergunta, se considerarmos do ponto de vista teórico, já nos foi dada por aqueles que nos precederam nas pesquisas sobre o tema. Termos como “professor pesquisador”, “professor reflexivo”, “professor inclusivo” e muitos outros povoam textos e discursos relativos à formação de professores em diferentes partes do mundo.

Com Zeichner e Liston (1996), Nóvoa (1991, 1999, 2007), Alarcão (1996) e Freire (1996) acreditamos que, na perspectiva da inclusão escolar, pensar a formação de professores precisa ultrapassar os muros das universidades, trazendo cada vez mais para o contexto da formação o cotidiano vivido e praticado nos espaços escolares. Formar professores e professoras na contemporaneidade exige de nós, *professoresformadores* compromisso com a realidade social na qual estamos inseridos.

O professor reflexivo é aquele que exercita cotidianamente sua *práxis*, transformando seu fazer, seu saber, seu ser em função dos desafios que são colocados para a educação e para a escola na atualidade. Falando em desafios, um dos que tem mobilizado educadores e educadoras em seu fazer docente diz respeito à inclusão de alunos com deficiências e outras necessidades educativas especiais (NEEs) nas escolas regulares. Desde a década de 1990 temos acompanhado um movimento crescente tanto no campo das políticas públicas, quanto no campo da prática pedagógica, pela construção de escolas inclusivas. A inclusão escolar ou educação inclusiva se tornou um campo de conhecimento de grande relevância no contexto das pesquisas em educação. Neste campo, pesquisas sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva tem ganhado ênfase (ANTUNES; GLAT, 2011; GLAT; PLETSCH, 2010; MENDES, 2009).

Tais pesquisas vem demonstrando que a precária formação/qualificação dos profissionais da educação para lidar com as diferenças tem representado uma barreira para o êxito da inclusão escolar de alunos com deficiência e outras necessidades educativas especiais nas escolas regulares (ANTUNES; GLAT, 2011). Uma questão que se coloca em termos da formação de professores e professoras no contexto da escola inclusiva refere-se a modelo de formação que se configura como o mais adequado.

É com Bueno (1999 e 2001) que nos colocamos em diálogo, quando este propõe a formação de dois tipos de profissionais: i) os chamados “professores generalistas”, que teriam a responsabilidade de lecionar nas classes regulares e teriam um mínimo de formação/qualificação para atuarem com a diversidade do alunado e ii) os chamados “professores especialistas”, formados para lidar com diferentes necessidades educativas

especiais e, por sua vez, responsáveis por dar suporte, orientação e formação aos professores do ensino regular ou atuar diretamente com os alunos no atendimento educacional especializado. Entendemos, portanto, que no contexto da escola inclusiva esses sujeitos precisam trabalhar em regime de colaboração (CAPELLINI; MENDES, 2007) para que os alunos, independente das suas limitações, possam se beneficiar do pleno direito à educação.

Considerando a necessidade de problematizar a formação de professores e professoras na perspectiva da educação inclusiva, nos propusemos a refletir sobre a formação continuada de professores que atuam na escola básica para fazer frente ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para os cursos de licenciaturas e Pedagogia (BRASIL, 2015). Os currículos de licenciaturas das instituições de ensino superior no Brasil, a despeito do mínimo de carga horária e da relação com a prática como um componente formativo, pouco têm se voltado para a temática da inclusão escolar. Com exceção da disciplina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), obrigatória para todos os cursos de licenciatura, disciplinas que versam sobre educação especial, educação inclusiva, educação e diferenças e outras desse gênero, ou não estão presentes nos currículos, ou figuram como disciplinas eletivas ou optativas. O resultado disso é que muitos professores terminam a graduação sem sequer terem ouvido falar sobre educação de alunos com deficiência e outras necessidades educativas especiais.

Num estudo do Instituto Carlos Chagas, Gatti e Nunes (2009) realizaram uma pesquisa sobre formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Dentre os resultados encontrados pelas autoras, destacamos a característica fragmentária da formação, através de currículos que apresentam um conjunto numeroso de disciplinas bastante disperso e a desarticulação entre a teoria e a prática. Tais limites da formação inicial de professores e professoras nos faz pensar sobre os desafios e dificuldades que algumas pesquisas (MICHELS, 2004, DENARI, 2006) tem revelado no que diz respeito à prática docente de profissionais que atuam direta ou indiretamente com alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Pelo exposto, pensar a formação continuada desses profissionais que já estão atuando nas escolas se constitui num dos compromissos das instituições formadoras.

Mesmo com todas as tentativas de aperfeiçoar a formação de professores no país, nossas necessidades parecem que nunca são supridas. Diagnósticos de práticas que não atendem a escola e a necessidade dos alunos e professores, denúncias de “maus

tratos” com a educação. Reclamação pautadas no “discurso da falta” assolam não apenas o cotidiano da educação básica, mas também no ensino superior, especialmente nos cursos de Licenciatura. O que fazer diante de tal situação? Haveria uma solução ainda não descoberta? Que laboratório de produção do conhecimento poderia nos revelar a fórmula para “tratar” tal mal?

Não temos, aqui, a pretensão de sermos os “cientistas” a “solucionar o caso”, nem tão pouco os “alquimistas” a construir a “fórmula”. No entanto, a partir do nosso entendimento de que os processos educativos e o conhecimento não existem por si só, mas apenas no encontro entre seres humanos, permeados por suas necessidades e sua disposição ao *saberfazer*, e, por vermos nos espaços tempos da extensão a possibilidade deste encontro é que temos nos dedicado a pensar, problematizar e fazer extensão universitária.

Como metodologia de trabalho, apostamos na proposta da aprendizagem cooperativa (SCHERER, 2006; CORBELLINE, 2015). E como prática de ensinar-aprendendo um movimento de encontros e estudo coletivo configurando as rodas de conversa (FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012; MELO; CRUZ, 2014; MELO *et al*, 2016). É assim que, a nosso ver, vem se constituindo essa parceria, chamada extensão universitária, entre professoras de dois Núcleos de pesquisa da UFJF e professoras e professores de escolas de Educação Básica de Juiz de Fora e região.

Aprendizagem cooperativa e ensinaraprendendo: encontro entre professoras e professores

Encontramos na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional - LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), Título VI, referência a uma formação docente na qual haja uma sólida formação básica. Além da formação inicial, a Lei sinaliza para a possibilidade da formação continuada. No campo das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014). prevê em sua meta 16 garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Aqui um primeiro questionamento: ao falarmos de formação continuidade de professores no Brasil estamos falando de uma possibilidade, que se configura como algo a mais ou de uma necessidade, de forma a suprir o que não foi feito?

No entendimento de Gatti (2008) a formação inicial de professores, ou seja, os cursos de Licenciatura têm se revelado com grandes fragilidades ao cumprir seu papel formador. Tal situação tem levado a uma proposição e busca desenfreada por outros cursos, que se configuram como formação continuada.

Em Freitas (2002) encontramos referências a uma ideia de formação continuada vista como uma proposta ampla que oportunizaria novas reflexões sobre a ação profissional e sobre os meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico. Esta formação se daria como um processo permanente de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, articulado com a formação inicial, condições de trabalho, carreira profissional e salários. E, ainda, talvez o que mais interesse aqui, esta formação seria um dever do Estado para com a Educação e um direito dos profissionais que nela atuam. No entanto, a autora aponta que, diferentemente deste ideal, o que tem acontecido é uma inversão da proposição, isto porque, as políticas públicas voltadas a esse fim têm criado um cenário no qual a formação continuada se faz como uma obrigação individual de cada professor, o qual é responsabilizado pelo aprimoramento da sua formação. Neste contexto, a formação continuada deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério e passa a se configurar em uma ameaça àqueles que a ela não aderem.

Aliado à crença de que o curso de formação inicial não atendeu às suas necessidades profissionais, os professores têm sido pressionados a continuar investindo em sua capacitação, como destacam Garcia e Anadon (2009):

Em meio a discursos que desqualificavam e desautorizavam fortemente os professores, responsabilizando-os pelo fracasso e pela inadequação da escola pública, ampliaram-se também as exigências relativas à qualificação dos docentes, como a exigência de titulação em cursos de licenciatura e a inclusão em programas de formação continuada, impelindo-os a assumir novos papéis, como o de estudantes em cursos de habilitação profissional (GARCIA; ANADON, 2009, p. 69).

Santos (2004) chama a atenção para a “política de competências” que tem dado o tom às políticas públicas de formação continuada, criando um cenário de responsabilização individual do professor em relação ao seu aprimoramento, disparando o gatilho da corrida por cursos e mais cursos. Quantidade aqui, passa a ser compreendida como sinônimo de qualidade.

De acordo com Gatti (2008), o surgimento de tantos tipos de formação tem sua base nos desafios e dificuldades colocados aos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores, professores, constatadas e analisadas por diferentes pesquisas. Dentre esses desafios, está o acolhimento, nas escolas regulares, de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais.

A luta por fazer valer o direito das pessoas com NEEs à escolarização em escolas regulares não se faz sustentada por uma mudança substancial nos cursos de formação de professores atendendo à demanda de produção de conhecimentos teóricos e práticas na relação com o mesmo. Também, aqui, os cursos de formação continuada que tratam da temática adquirem o caráter de programa compensatório, do qual nos fala Gatti (2008).

Este é um cenário pouco animador quando pensamos na extensão universitária. Isso porque, quando se trata de formação de professores, também ela tem se configurado como um “programa compensatório” às lacunas deixadas nos currículos e programas dos cursos de licenciatura. Estaríamos fadados a fazer sempre o mesmo? Apenas compensar, preencher lacunas, ou poderíamos ter um caminho que nos levasse a outros horizontes?

Ao buscar um outro fazer, encontramos em Nóvoa (1992) o convite a pensar no professor não apenas como um profissional a ser formado, mas antes de tudo uma pessoa em formação. Pensar o professor não apenas como aquele que se apropria de conhecimentos já prontos, mas que também é produtor de conhecimento. Neste sentido, o autor aponta para a possibilidade e necessidade de criação de redes de (auto)formação participativa, pois segundo o autor, “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14).

É na direção apontada por Nóvoa (1992), de formação participativa que foi idealizado este projeto de extensão universitária desenvolvido em dois movimentos, um primeiro no ano de 2016 e outro no ano de 2017. Esse projeto que teve como pano de fundo a questão da educação de pessoas com deficiência objetivou possibilitar um *espaçotempo* de produção de conhecimento, de troca de *saberesfazeres*.

Consideramos que um ideal seria que esses encontros fossem genuinamente consolidados no cotidiano das escolas, o que ainda não é uma realidade. Assim, optamos por trabalhar com o possível, o que está ao nosso alcance. Optamos por

trabalhar no sentido de que esse projeto de extensão não fosse apenas mais uma linha no currículo lattes dos professores, mas que pudesse se constituir, realmente, em um *espaçotempo* trocas de experiência, de desenvolvimento e aprendizado.

É com esse ideal que propusemos como metodologia de trabalho a aprendizagem cooperativa (SCHERER, 2006; CORBELLINI, 2015). E como prática de *ensinaraprendendo* um movimento de encontros e estudo coletivo configurando as rodas de conversa (FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012; MELO; CRUZ, 2014; MELO *et al.*, 2016).

Pensar a cooperação como uma metodologia de trabalho é pensar que todos e cada um dos participantes é importante na construção de um novo conhecimento. A cooperação como forma de trabalho, implica em considerar a autonomia, a liberdade de pensamento, moral e política, considerando que é na interação e coordenação dos diferentes pontos de vista que a aprendizagem cooperativa torna-se possível. Aqui, a coordenação de ações dos diferentes participantes provoca a permuta de pensamentos, concepções, saberes e fazeres, permitindo novas construções em um todo coerente. No entanto, aprender de forma cooperativa não é fácil e nem isenta de conflitos de diversas ordens. Scherer (2006, p. 2) explica que:

A aprendizagem cooperativa é gerada por ações de cooperação, que exigem coordenações, algumas vezes mais fáceis, outras vezes mais difíceis, se originando de uma ação de cooperação em um grupo, a partir de proposições iguais, quando uma corresponde à outra; proposições diferentes, que necessitam de um acordo entre os envolvidos na busca de uma afirmação comum, que justifique a diferença entre os pontos de vista; e ainda podemos ter proposições complementares.

É a atenção às diferentes proposições que permitirá que cada uma a seu tempo possa rever suas concepções, seus saberes e fazeres. Fica claro que a cooperação está vinculada à interação entre os aprendizes e requer vínculos e reciprocidade afetiva e respeito mútuo, para isso, há que se considerar a necessidade de interação entre eles. Tal movimento possibilita a mudança do sujeito e do grupo como um todo, formando, a cada encontro, um novo sistema de interações. Para Corbellini (2015, p. 66), é a “interação entre pares, que culmina na possibilidade de diferenciar-se em relação ao outro, descentrar-se, também, em um sentido de respeito mútuo”.

Durante os encontros buscávamos que, a partir da interação entre os participantes, as diferentes concepções e conceitos sobre as práticas de inclusão escolar

fossem visibilizadas, de tal forma que a interação entre as mesmas pudesse criar outras concepções, conceitos e práticas. Em outras palavras, que a tomada de consciência (PIAGET, 1974) sobre as próprias concepções e práticas, pudesse favorecer aos participantes avaliar por si mesmos, a necessidade de outros conhecimentos e/ou práticas em seu cotidiano escolar.

Aqui, o ideal é vencer os discursos da falta, do não saber, do não “estou preparado”, e de assumir o desafio de se colocar, com autonomia, no movimento da educação das pessoas com deficiências e ou outras necessidades educativas especiais. Entendendo autonomia como sendo a capacidade de “coordenar os diversos fatores de um processo para a decisão mais verdadeira para todos os envolvidos” (CORBELLINI, 2015, p. 65). O professor autônomo considera, por decisão própria, as necessidades e potencialidades do aluno além das suas próprias. Considera o bem-estar para a aprendizagem do aluno, além da daquela necessária ao ensino, por entender que a relação ensinar-aprender são partes de um mesmo processo.

Quanto à escolha da roda de conversa como prática de ensinar-aprendendo, deveu-se por entendermos, como Melo e Cruz (2014) que mais que uma técnica de pesquisa, as rodas de conversa podem abrir “espaço para que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro no cotidiano escolar” (p. 02).

Esta forma de trabalho permite aos participantes não apenas expressar, de forma coletiva suas impressões, conceitos e opiniões sobre a questão em pauta, mas também um pensar reflexivamente, as manifestações dos outros participantes. Aqui, a possibilidade da aprendizagem cooperativa é potencializada pelas trocas não apenas de informações, mas também de *saberes-fazeres*. A atmosfera de informalidade de uma conversa, sem cobranças, sem avaliações sistematizadas, permite a criação de um *espaçotempo* interacional de construção de novos conceitos e valores que poderão impulsionar o participante a mudanças de atitudes que julgar necessárias.

Esse entendimento é compartilhado por Melo *et al* (2016, p. 302) ao dizer que “O diálogo funcionava como um recurso didático e, também, como um instrumento (ferramenta) real para fazer aflorar opiniões divergentes”. Para os autores o arranjo pedagógico da roda permite problematizar a realidade, revisar conceitos, desconstruir crenças falsas e, ainda, a conscientização em relação à própria situação.

O pensar compartilhado favorecido nas rodas de conversa contribui para a (re)significação dos acontecimentos, das posturas adotadas pelos professores até aquele

momento e de criação de perspectivas de novas ações. Aqui, também, há coordenadores que até podem escolher uma temática, visualizar objetivos, estabelecer tempo de duração do encontro, no entanto, eles não assumem o papel daquele que dita quem, quando e como falar; nem de dar a palavra final entre o “certo” e o “errado”, entre o “melhor” e o “pior”. Seu papel é de parceiro atento, trazendo informações, problematizações e até mesmo, auxiliando os outros participantes a superarem seus medos e entraves em uma situação e grupo. (FIGUEIRÊDO; QUEIROZ, 2012)

A roda de conversa se constitui de forma democrática, favorecendo a tomada de consciência dos participantes quanto a seus conceitos e crenças na relação com as pessoas com deficiência, e em relação a sua atuação pedagógica no cotidiano escolar. Precisa ser, acima de tudo, um *espaçotempo* de trocas entre parceiros, em um processo de aprendizagem cooperativa e não mais a hierarquia de quem ensina para quem aprende, ou um curso para professores e sim, com professores, em parceria, em construção coletiva e cooperativa, com reconhecimento mútuo, confiança e respeito ao conhecimento de todos e cada um.

Extensão universitária: convite ao encontro entre professoras e professores

A Constituição Federal dispõe em seu artigo 207, o princípio de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão na Universidade, as quais constituem-se, então, pilares no trabalho desenvolvido.

Como professoras da Faculdade de Educação/UFJF detectamos a necessidade de organizarmos uma proposta de trabalho, tendo em vista observações diárias em sala de aula e diálogos com representantes de escolas de educação básica, os quais revelavam uma demanda por *espaçostempos* que permitissem a realização de discussões sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência.

Unidos por essa mesma inquietação, dois Núcleos da Faculdade de Educação têm se empenhado em ações cooperativas: O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade (NEPED) e o Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação (NESCE).

O nascimento destes Núcleos acontece a partir da década de 1990, como um esforço para superação de um modelo de organização, que muitas vezes, representou fragmentação do trabalho docente. Os Núcleos agrupam diferentes professores, com seus grupos de pesquisa, formados por alunos de graduação e pós-graduação, assim

como por professores de educação básica. Dentre os objetivos dos Núcleos, podemos destacar a integração da realidade brasileira com escolas e comunidade em geral, através da pesquisa, ensino e extensão, consolidados em diversas ações, articulando espaços, tempos e atores sociais.

A inquietação causada pelo desconhecimento de alunos das licenciaturas e professores da educação básica frente à educação inclusiva, nos mobilizou e, após, muito conversar, pensar e refletir, optamos, por organizarmos um projeto envolvendo, em um primeiro momento, “Rodas de Conversas” que objetivavam (re)significar o conceito de inclusão escolar. Foram quatro encontros realizados no período de setembro a dezembro de 2016, nos quais participaram graduandos de licenciaturas diversas e professores de educação básica. Dentre todas as questões postas em pauta, sobressaiu, e muito, o ainda desconforto, quanto à educação das pessoas com deficiências e outras necessidades educativas especiais.

Estes encontros, mediados por um professor com estudos mais aprofundados na temática em pauta, abriram espaço para que os participantes fizessem contribuições: professores revelando muito do que têm vivenciado nas escolas básicas sobre o movimento de inclusão e o que têm aprendido com este movimento; alunos da graduação surpresos com a não presença dessa discussão em seus cursos de formação inicial.

Foi uma experiência extremamente rica, pois possibilitou conhecer um pouco o cotidiano docente e seus saberes e fazeres, rompendo com uma visão normativa e moralizante da docência, que segundo Tardif e Lessard (2007, p.36) se interessa “antes de tudo pelo que os professores deveriam ou não fazer, deixando de lado o que eles realmente são e fazem”. Ao mesmo tempo, permitiu aos alunos da graduação um adentrar as escolas por meio das narrativas dos professores.

Com a riqueza desse momento de troca, e a partir da solicitação de continuidade dos encontros, organizamos um curso de extensão “**Saberes e Fazeres em Inclusão Escolar: conversas com/de educadores**”, realizado no período de agosto a dezembro de 2017 e que teve como objetivos: 1) problematizar os conceitos de diferença, diversidade, inclusão e educação inclusiva; 2) contribuir para a formação inicial e continuada de professores; 3) enriquecer a formação dos alunos dos cursos de licenciatura da UFJF, colocando em pauta a discussão sobre educação e diversidade; 4) instrumentalizar os participantes para uma atuação inclusiva frente à diversidade, buscando romper com as barreiras atitudinais que impedem uma convivência mais

solidária e humana; 5) criar um espaço de diálogo com a comunidade externa em torno das questões pertinentes ao campo da educação e diferenças.

O curso de extensão, gratuito, foi divulgado via redes sociais, e a sua procura nos causou surpresa. As 60 vagas oferecidas foram preenchidas por professores da educação básica e alunos da graduação, em menos de 24 horas, destacando-se que os primeiros inscritos, fizeram sua inscrição à zero hora do dia previsto para início das inscrições.

Para a inscrição, era necessário o preenchimento de uma ficha, na qual o candidato além de apresentar dados pessoais, falava sobre suas motivações em participar do curso. Destacava-se um grande número de professores da educação básica que falavam do desejo de adquirir conhecimentos, de se qualificar para lidar com a inclusão nas escolas; e, de alunos de graduação que não queriam ser surpreendidos com o não saber, ao receber um aluno com deficiência em suas salas de aula.

Durante os encontros não era feita distinção entre professores da educação básica e alunos da graduação. Todos tinham algo com o que contribuir, perguntas a fazer, alternativas a apresentar. Foi revelado grande interesse em entender questões biológicas ligadas a vários quadros de deficiências. Solicitavam esclarecimentos sobre legislações, normas e políticas públicas sobre a inclusão escolar. No entanto, indiscutivelmente, os movimentos mais ricos foram as trocas: trocas de conhecimento teórico, trocas de saberes e fazeres pedagógicos cotidianos que vinham sendo desenvolvidos. Expressões como: “o como fiz”, “o como você faz”, “o pode ser de outra forma”, “o ainda não consegui”, “o estou tentando”, constituíram mediadores singulares em nossos encontros, configurando um ambiente de partilha, de ensino e aprendizagem cooperativa entre os participantes.

Em um dos encontros, o professor mediador responsável pela discussão era surdo. Em nossa avaliação houve indícios de que esse foi um momento muito importante: um professor surdo, intérpretes, língua de sinais, interpretação para os ouvintes, papéis invertidos, os ouvintes precisavam de intérpretes. Tal prática recebeu diversos comentários positivos, uma das professoras da educação básica chegou a afirmar “parece que ouvíamos o professor!”

Outro ponto marcante foi a presença de uma professora da Faculdade de Medicina, médica psiquiatra, que nos falou sobre a constituição do quadro de Transtorno do Déficit de Atenção e do Transtorno de Hiperatividade. Muitos revelavam seu desconhecimento e afirmavam que muitas vezes pensavam que era “manha” da

criança, “preguiça” ou “rebeldia”. E, ainda, a apresentação de materiais, confeccionados pela própria professora, para a interação e mediação pedagógica com seu aluno autista.

O desejo em fazer o curso e a forte presença de questionamentos, nos encontros, reforçaram a afirmação de Mantoan (2003), sobre o fato de que o processo de inclusão tem provocado a necessidade da escola criar novos modelos de organização que favoreçam a aprendizagem de todos. Os professores, então, buscam no curso, pistas que os auxiliem neste processo.

A crença de que a formação é importante instrumento para qualificar os professores para suas novas demandas, parece não ser apenas dos docentes, mas também, se reflete em documentos legais como o Plano Nacional de Educação. Tal documento em sua meta 4, que trata da Educação Especial/Inclusiva, apresenta dentre suas estratégias, a necessidade de inclusão de referenciais teóricos específicos ao tema, nos cursos de licenciatura, e nos demais cursos de formação de professores, assim como nos cursos de pós-graduação (Meta 4.16).

É importante retomar o que já foi dito antes, conforme Gatti (2008), muitas vezes, os professores buscam em cursos de especialização, superar falhas de um processo de formação inicial fragilizada. Porém, é preciso reconhecer que para além da superação de possíveis falhas, momentos de formação continuada podem se constituir em oportunidades ricas de troca, que reconhecem o professor como produtor de conhecimento, a partir da sua prática docente.

No desenvolvimento de tais momentos de formação, a Universidade tem papel relevante, pois como afirma a UNESCO (1998),

O reconhecimento dado pela sociedade à autoridade intelectual das instituições de educação superior, conforme a Declaração, está intimamente associado à sua capacidade de se expressar sobre os problemas éticos, culturais e sociais de forma completamente independente e com plena consciência das suas responsabilidades. (UNESCO, 1998, n.p.)

Dentre as responsabilidades da Universidade, destacamos duas das apresentadas na Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI (1998):

c) promover, gerar e difundir conhecimentos por meio da pesquisa e, como parte de **sua atividade de extensão** à comunidade, oferecer assessorias relevantes para ajudar as sociedades em seu desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo e desenvolvendo a pesquisa científica e tecnológica, assim como os estudos acadêmicos nas ciências sociais e humanas, e a atividade criativa nas artes; [...]

f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, **em particular por meio da capacitação de pessoal docente.** (UNESCO, 1998, art.1º, alíneas c e f, grifos nossos)

Nos trechos destacados do documento, evidencia-se a extensão como forma de interligação da Universidade com a comunidade, para difusão de conhecimentos, ao mesmo tempo, sinaliza o compromisso dessa instituição com a melhoria da educação, enfatizando a formação docente.

Acreditamos que os cursos de extensão organizados pela Faculdade de Educação, através de seus Núcleos sejam uma forma de concretizar os compromissos da Universidade com a melhoria da educação e com a difusão do conhecimento, a partir do momento, em que envolve diversos profissionais da educação básica para refletir sobre as implicações da inclusão escolar.

Entretanto, considerando o alerta de Mantoan (2003) de que os professores não aprendem no “vazio”, optamos pela roda de conversa, em um sentido de desenvolver uma proposta que permitisse aos professores apresentarem materiais, experiências, conversar sobre seus alunos, seus anseios, seus medos, suas conquistas, já que muitos estudos (FONTANA, 2003; BRITO, 2009; MARTINS, 2014) têm indicado a necessidade dos professores terem esses momentos de troca. Arroyo (2004) destaca o tempo, como uma das atuais reivindicações docentes, para a realização de estudo e gestão coletiva; e a participação na proposta de extensão significou para muitos um importante momento de estudo.

A avaliação dos encontros do curso de extensão foi bastante positiva e motivou a Faculdade de Educação criar um curso de Especialização *Lato sensu*, oferecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Aqui, a procura também superou e muito, o número de vagas oferecidas. Tal curso iniciou suas atividades em dezembro de 2017, com uma proposta de educação interdisciplinar, buscando criar *espaçostempos* de interconexão entre as diferentes disciplinas, troca de experiências e reflexões coletivas, envolvendo cursistas, tutores, professores. As trocas durante os cursos de extensão, e, agora, no curso de Especialização, têm provocado a necessidade de se (re)pensar a docência, (re)pensar formas diferenciadas de organização da espaço virtual de aprendizagem, visando garantir o intercâmbio entre os conhecimentos produzidos pelos professores, tutores e pelos cursistas a partir de seus *saberes-fazeres*.

Formação para os professores ou com os professores?

A situação dos cursos de formação inicial de professores, conforme ressaltado por Gatti (2008) e aqui retomado, apresenta fragilidades, as quais ressoam tanto na formação, quanto na atuação profissional. A pergunta que nos colocamos nestas reflexões finais se faz entorno da demanda da multiplicidade de conhecimentos a ser considerada na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Apesar de não ser a situação ideal, devido ao caráter compensatório, muitas vezes assumido, acreditamos que os cursos de formação continuada, especialmente, os que se fazem na modalidade de extensão universitária, podem se constituir em um importante espaço de formação docente. Isto porque, a exemplo da experiência aqui descrita, possibilita a reunião de pesquisadores e professores que já estão atuando na sala de aula, tanto da educação básica quanto do ensino superior, com alunos que ainda estão no processo de formação inicial.

É fato que há uma fragmentação na organização das propostas curriculares, assim como na organização das práticas e nas discussões temáticas. Estas fragmentações reverberam em fragilidades, as quais nos levam a problematizar: se, o que está em foco é o ser humano e seus processos de se fazer humano, ou conteúdos fragmentados que, sob o entusiasmo de seus defensores precisam ser ensinados?

E se fôssemos capazes de pensar, operacionalizar e viver um processo de formação com os professores, no qual o tema principal fosse não uma temática, por exemplo educação especial, educação inclusiva, mas sim, o encontro do ser humano aprendente e inconcluso com o conhecimento (teórico e prático) necessário ao seu ir e vir, ao constituir-se como sujeito interativo com o mundo e no mundo?

E se fôssemos capazes de sair do pedestal da arrogância do saber como forma de poder e nos colocássemos, todos nós, professores universitários, professores da educação básica, técnicos da educação, como caminheiros em uma mesma caminhada, em prol da construção de um mundo melhor para se viver?

Dentre os muitos aprendizados que os cursos de extensão universitária têm nos oportunizado, talvez esse seja um dos que mais sensibiliza nosso *saberfazer*: o conhecimento não pré-existe ao ser aprendente, mas sim, é construído no encontro entre a necessidade do conhecer, do saber e do fazer. Este entendimento, de certa forma, nos ajuda a entender as fragilidades dos cursos de formação inicial de professores. Naquele momento, aquele conhecimento não constituía para os futuros professores uma

necessidade ou até nem mesmo era significativo. No entanto, agora, na prática cotidiana da escola, sentem necessidade e buscam por ele.

Que as instituições de formação inicial se encontram diante de um grande desafio, a formação de professores para uma educação realmente inclusiva, é fato. Mas é fato que, se considerarmos que a formação continuada é, também, compromisso destas instituições, os *espaçostempos* de extensão universitária podem e devem se constituir em um grande laboratório, no qual aprendemos a aprender em cooperação, aprendemos a ser em cooperação, aprendemos a educação cooperativa, construindo um outro modo de ser e estar no mundo e com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva de professores**. Coleção CIDINE. Portugal: ED. Porto, 1996.

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco. In. PLETSCHE, Márcia Denise e DAMASCENO, Allan (Org). **Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: Editora UFRRJ, 2011

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior** Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL, **Lei Federal nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BRASIL, **Lei Federal nº 9.394/1996 aprova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL, CNE/CP. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7043

1-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 23 mar. 2018.

BRITO, V. L. F. A. de. Identidade docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, V. L. F. A.. (Org.) Professores: identidade, profissionalização e formação. Belo Horizonte, MG: Editora Argumentvm, 2009, p. 79-100.

BUENO. J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, SP: Unimep, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO. J. G. S. **A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CORBELLINI, S. **A Cooperação Intelectual entre os discentes na Educação Online: um método em ação**. 03/03/2015 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos. 2004. Disponível em: http://www.btdt.ufscar.br/tde_arquivos/9/TDE-2005-04-08T05:35:31Z-584/Publico/TeseVLMFC.pdf.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare - Revista de Educação**. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2, n. 4, jul/dez, 2007, p. 113-128.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FIGUEIRÊDO, A. A. F.; QUEIROZ, T. N. **A utilização de rodas de conversa como metodologia que possibilita o diálogo**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373241127_ARQUIVO_AUTILIZACAODERODASDECONVERSACOMOMETODOLOGIAQUEPOSSIBILITAODIALOGO.pdf. Acesso em: 21 mar. 2018.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GARCIA, R. M. C. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado.** V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

GATTI, B. A. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GATTI, B. A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas.** Bernadete A. Gatti; Marina Muniz R. Nunes (Orgs). São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade no contexto da política e educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, v. 2, p. 345-356, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar)

MARTINS, E. B. de A. **Abelhas ou arquitetos? A compreensão de professores sobre autonomia docente e as implicações sobre seu processo de formação e trabalho.** Juiz de Fora: UFJF, Tese de Doutorado em Educação, 2014

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. In: **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 21 mar. 2018.

MELO, R. H. V. de, *et al.* Roda de conversa: uma articulação solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 40, n. 2. p. 301 – 309. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-55022016000200301&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 mar. 2018.

MENDES, E. G. **A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial.** V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Realização: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico.** Tese (Doutorado em Educação) PUC, São Paulo. 169 p. 2004.

- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l: s.ed.], 1992. (Mimeografado).
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.
- NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.11-30.
- NÓVOA, A. **O Regresso dos professores**. In: *Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação) – Comissão Europeia (Direcção-Geral de Educação e Cultura), 2007. p. 21-28.
- PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1974.
- SANTOS, S. R. M. dos. Formação continuada: decisão institucional ou espaço de construção de autonomia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004, p. 1-12.
- SCHERER, S. **Comunicação e aprendizagem em fóruns virtuais**: possibilidade para a educação matemática. 2006. Disponível em: <http://29reuniaio.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT19-2217--Int.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente hoje**: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007 a, p. 15-54.
- UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação Superior**: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Brasília, UNESCO Brasília/UNIMEP, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. **Reflective teaching**: An introduction. Mahwah, NJ: Erlbaum. 1996.

Como referenciar este artigo

MARTINS, E. B. de A.; ANTUNES, K. C. V.; MONTEIRO, S. da S. Formação continuada de professore e educação inclusiva: os saberes fazeres docentes em diálogo com a extensão universitária. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 877-896, out. 2019. E-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13019>

Submetido em: 10/05/2019

Revisões requeridas: 14/06/2019

Aprovado em: 10/08/2019

Publicado em: 01/10/2019