

A FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Ariane Verbo da Rocha Teixeira¹

Amanda Costa Camizão²

Sonia Lopes Victor³

Universidade Federal do Espírito Santo

Eixo Temático 5: Formação de Professores

RESUMO

Nessa pesquisa tivemos como objetivo de analisar a formação em serviço de professores para sabermos se os conhecimentos previstos estão contemplando a demanda da inclusão para as crianças matriculadas na educação infantil. A pesquisa está assentada nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, utilizaremos as teorias histórico-cultural e histórico-crítica para desenvolver as nossas análises. A nossa pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em um bairro de classe média baixa do município de Vitória – ES. Para realização da nossa pesquisa utilizamos como recursos metodológicos: entrevistas semiestruturadas aplicadas aos participantes, diário de campo e as observações sistematizadas durante os momentos de planejamento dos professores. Para alcançar nosso objetivo observamos as formações organizadas pela instituição de educação infantil e pela Secretaria de Educação. Percebemos que há formações para a educação especial aos professores de educação especial e aos pedagogos, mas ainda é necessária uma formação que contemple a participação de todos os sujeitos que são responsáveis por promover a inclusão dessas crianças, sobretudo ao professor regente. Destacamos a forte influência do modelo médico-psicológico presente nas formações de professores oferecidas pelo município pesquisado. É urgente a superação da perspectiva biologizante que reduz a criança a sua deficiência ou transtorno. A dificuldade de estranhar esse tipo de formação em busca de outras perspectivas é também um indicativo de distanciamento do conhecimento e da intencionalidade da educação especial.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Inclusão; Educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: arianevrt@hotmail.com

² Mestra e doutoranda Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: amanda.ufes@gmail.com

³ Doutora em Educação e Professora do CE/PPGE/UFES. E-mail: sonia.victor@hotmail.com

Em nossa sociedade tem sido ampliada as discussões sobre a inclusão das pessoas público-alvo da educação especial (PAEE). O conjunto de legislações para a área tem conduzido o processo de inclusão desse público. Considerando esse cenário, Carneiro (2016) avalia que a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido, ela afirma que a escola precisa se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa (2016, p.53).

Gonçalves (2016) acredita que é importante que se pense em estratégias nos próprios cursos de formação de professores que sejam voltadas às especificidades desses alunos que antes nunca estiveram inseridos nas escolas comuns, e que ainda causam certo estranhamento. Em decorrência desse fato, é gerado também um distanciamento dos professores em relação aos seus alunos, apoiados na falta de conhecimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento deles. Para Gonçalves (2016) “[...] o pouco conhecimento dessas deficiências é atribuído ao fato de que, por muito tempo, a política educacional destinada aos alunos com deficiência mais severas, era uma política de segregação (p. 190)”.

Além dos conteúdos a serem estudados, outra questão que é mais ampla e recorrente na área é o *locus* de formação dos professores de educação especial. Há muito tempo Bueno (1999) já apontava como algo negativo a indefinição do *locus* de formação desse profissional. Saviani (2009) destacou a necessidade de se instituir um espaço para cuidar da formação dos professores de educação especial, caso contrário a área continuaria desguarnecida e nada adiantaria as reiteraões por uma educação inclusiva.

Apesar do avanço das legislações, acreditamos que a falta da definição do *locus* para a formação do professor de educação especial não é uma mera falta, ela pode comprometer a efetiva inclusão do PAEE, afinal, onde se formam esses profissionais? Há apenas dois cursos de graduação em educação especial, um da Universidade Federal de Santa Maria e outra da Universidade Federal de São Carlos. As demais formações acontecem a partir de cursos de formação a nível de pós-graduação (*stricto-sensu* ou *lato-sensu*),

além de cursos de curta duração. A disparidade entre os espaços formativos também contempla o conjunto de conhecimentos e a carga horária presumida para cada um desses cursos.

Ao fim, todos esses profissionais chegam à escola, esse é um fato. O *locus* e as condições de formação fogem ao nosso conhecimento nesse momento, e se justifica pela disparidade e amplitude da oferta em nosso país. Porém, se não sabemos as condições de formação desses profissionais, temos em contrapartida as próprias organizações, no âmbito das secretarias municipais, de formações em serviço oferecidas a esse público.

Considerando a finalidade do trabalho docente do professor de educação especial, temos *objetivo de analisar a formação em serviço de professores para sabermos se os conhecimentos previstos estão contemplando a demanda da inclusão para as crianças matriculadas na educação infantil.*

A nossa pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado em um bairro de classe média baixa do município de Vitória – ES. Para realização da nossa pesquisa utilizamos como recursos metodológicos: entrevistas semiestruturadas aplicadas aos participantes, diário de campo, gravação de áudio posteriormente transcritas, além de fotografias de registro desses momentos. A pesquisa está assentada nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, utilizaremos as teorias histórico-cultural e histórico-crítica para desenvolver as nossas análises.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO: TEORIA E PRÁTICA

A formação do professor acontece no ensino superior e necessariamente no formato de licenciaturas, mesmo que por complementações pedagógicas. No entanto, a profissão de professor requer muito mais do que uma formação inicial. O trabalho docente é totalmente vinculado à realidade e suas transformações. Por esse motivo requer um olhar atento à essa realidade, que não se restringe ao saber sobre o que acontece, mas em buscar caminhos teóricos, metodológicos e conhecimento das políticas e suas alterações para adequar o trabalho às demandas da sociedade. Caso fique estagnado, o

professor estará preso a um contexto que já estará ultrapassado.

Por esse motivo a formação continuada é fundamental para que o trabalho docente seja contextualizado. A **formação continuada** pode acontecer em instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação que ofertem pós-graduações, especializações, capacitações, aprofundamento, aperfeiçoamento, cursos livres e afins. Além desses, os próprios municípios ou instituições escolares podem oferecer formação continuada aos seus profissionais, essas são conhecidas como **formação continuada em serviço**.

Sobre a formação continuada em serviço Gama e Terrazzan (2018) consideram que essa modalidade de formação é centrada nos espaços institucionais, nesse contexto é um trabalho que considera as constantes transformações “aberto e flexível às demandas sociais emergentes” (p. 127). Para Benachio (2015) a formação continuada em serviço para o professor é desenvolvida na própria escola e proporciona ao professor uma reflexão e ação pedagógica a partir de uma proposta filosófica e os princípios pedagógicos estabelecidos pela instituição através do projeto educativo.

Carneiro (2016) pesquisou a formação em serviço dos professores da educação infantil que promovesse a educação inclusiva. A autora compreende a formação em serviço como uma formação concomitante ao exercício da profissão, sendo esse exercício objeto da própria formação. Para ela o momento de formação em serviço proporciona um espaço de interlocução entre prática pedagógica, ensino teórico e prática reflexiva que contribui de forma positiva para a formação geral de professores, pois possibilita que elas modifiquem as suas práticas pedagógicas e garante um ensino de qualidade para todos.

Um ponto que destacamos a partir do estudo de Carneiro (2016) é o aprofundamento teórico. Ela reconhece que ele é necessário para que ocorram mudanças nas práticas.

Esse é um ponto fundamental para pensarmos a formação em serviço a partir da base teórica que sustenta a nossa análise: o aprofundamento teórico. Concordamos que esse é um elemento imprescindível para a transformação da

prática pedagógica. Afinal, não há dicotomia entre teoria e prática, esses são elementos indissociáveis.

Saviani (2007) analisa essa questão e apresenta organicidade intrínseca desses conceitos:

A prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega (SAVIANI, 2007, p. 108).

Com base em Leontiev, Martins (2015) afirma que a “consciência social abarca os conhecimentos elaborados historicamente acerca da natureza, da sociedade e do próprio homem (p. 59)”. Essa consciência social envolve os “conceitos e pontos de vista que aparecem como formas comuns de refletir a realidade e que se depreende das próprias condições da vida social” (p. 59)”. No entanto, a autora afirma que “as condições de vida social não esgotam em si as condições concretas da vida do indivíduo (p. 59)”.

A afirmação de Martins (2009) nos faz entender que apesar de formarmos a nossa consciência individual, ela não acontece de forma automática e solitária. Essa formação ocorre entre a dimensão social e individual da consciência. O sujeito se apropria do que assimila coletivamente e elabora o que apropriou de forma particular, porém “depende das condições concretas da própria vida do indivíduo, do caminho por ele próprio percorrido, do que seja sua atividade e sua existência (p. 60)”.

O que a teoria histórico-cultural nos ajuda a entender sobre a formação humana é que ela não ocorre de forma automática, o contexto em que se insere o indivíduo vai proporcionar ou não o seu amplo desenvolvimento.

No caso da formação em serviço de cunho reflexivo há que se considerar muito mais do que o próprio contexto em que se insere os sujeitos em formação. Se a necessidade é ampliar o conhecimento, não basta saber sobre o que acontece nas ações cotidianas, deve-se buscar um conhecimento teórico-metodológico

que dê condição de superar aquilo que aparece no dia a dia da escola como um problema ou desafio.

As falas, as ações, os exemplos cotidianos podem servir como dispositivo que incentive um aprofundamento teórico sobre as condições sócio-históricas da comunidade escolar, o conhecimento teórico sobre o conteúdo daquilo que lhe é atribuído, formação didática, pedagógica e curricular. Esses são elementos que devem ser discutidos no contexto da escola. A formação em serviço, tendo como base o conhecimento da educação, amplia as possibilidades e não encerra o professor em sua própria vivência. Essas são condições adequadas de ampliar a sua consciência individual a partir do conhecimento historicamente produzido. Ele assimila esse novo conhecimento, amplia a sua noção de conhecimento da realidade e desenvolve subsídios para propor novas possibilidades de intervenção em seu trabalho.

Após a sistematização, o professor, por meio do estudo de teórico, através do movimento do pensamento e as abstrações poderá chegar à realidade concreta da educação. Esse não é um processo linear e não se encerra, pois, os sujeitos mudam, as realidades não são estanques.

O movimento que narramos acima é representado pelo conceito de práxis, proposto por Marx, onde a “[...] integração entre conhecimento e ação concreta, teoria e prática, tendo no trabalho a atividade intrinsecamente ideacionada pela qual o homem se torna humano (MARTINS, 2015, p. 60)”. Pires (1997) explica o conceito de práxis como “prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente da atividade prática” (p.86).

Com base no materialismo histórico-dialético, a abordagem histórico-crítica entende que a práxis vai além de simplesmente ser a relação entre teoria e prática. Ela se constitui sobretudo como atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. Portanto, a práxis apresenta-se como atividade fundamental para o desenvolvimento do trabalho do professor e especialmente como instrumento de resistência e de luta (RODRIGUES; PADILHA, 2017, p. 3).

Por fim, entendemos que a formação em serviço é necessária para o professor, no entanto, por ser em serviço, ela não deve ser restrita a reflexão da prática docente, essa é apenas o primeiro passo, que precede o aprofundamento teórico necessário para essa formação. No contexto da educação especial, soma-se a importância do conhecimento docente geral e específico próprios da educação especial.

O papel de incluir cabe a toda a comunidade escolar, a formação em serviço para o grupo é imprescindível para que todos se reconheçam nesse lugar. Incluir no contexto da escola regular não é uma tarefa fácil, e não pode ser considerada como tal, inclusão não é dom ou vocação, é trabalho e compromisso. Requer do profissional docente uma responsabilidade social, que vai muito além da assistência, como pode ser compreendido na educação infantil, e contempla a trabalho educativo, resistência aos padrões instituídos e luta pela garantia e ampliação de direitos. Portanto, sem conhecimento não há inclusão.

3. UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Discutiremos os dados a partir do acompanhamento dos diferentes tipos de formações oferecidas para essas profissionais. Essas formações consistem em: formação organizada pelo CMEI e formação oferecida pela Secretaria de Educação (SEME). Para a análise desses dados optamos em dividir em dois eixos: o primeiro “o movimento formativo constituído na educação infantil” e o segundo “o movimento formativo constituído na rede municipal”.

3.1 AS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO CMEI

As formações oferecidas pelo CMEI surgiram a partir da necessidade da reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A diretora relatou que a instituição precisava revitalizar o PPP, pois este era muito antigo e, para isso, necessitava de alguns processos formativos e de encontros e debates para a sua reelaboração.

Para ampliar as discussões ela fez uma parceria com mais seis CMEIs, no total foram seis formações, com diferentes temáticas, inclusive sobre a Educação Especial. Esses encontros aconteciam nos períodos noturnos, em escolas do município que possuem auditórios grandes para comportar todas as equipes pedagógicas de cada instituição. Ao final dessas formações os profissionais que completassem a carga horária de 100h receberiam certificado.

Dos seis encontros, tivemos a possibilidade de participar de dois, um sobre a Educação Especial intitulada: “Educação Especial no contexto da Educação Infantil” e outro intitulado: “O trabalho com projetos numa abordagem das diferentes linguagens”. As formações eram abertas para todos que faziam parte das instituições participantes. A organização era: inicialmente havia uma palestra, em seguida eram abertos momentos de debates e no final os organizadores davam espaço para alguns profissionais relatarem as suas experiências em sala de aula, conforme a temática proposta no encontro.

Sobre as formações, as professoras identificaram as suas percepções em relação a proposta:

Nas formações em conjunto acho que é sempre bacana quando você traz uma pessoa que possa ser o palestrante que venha trazer os referenciais teóricos e depois alguém que mostre na prática o que aquilo diz. Porque se você traz só o referencial teórico, às vezes a teoria é muito bonita, mas então a gente precisa ver isso na prática e quando um relato de experiência entra ele mostra a você que aquilo que você estudou tem validade, então reforça até os estudos (Professora A)

As vezes a teoria e a prática distancia tanto uma coisa da outra, entendeu? Porque você lê vários teóricos e tudo, mas é teoria não prática. Mas, quando você vem para a prática tem coisas que acontece que você tem que resolver ali no momento. É muito distante a teoria da prática, então tem coisas que você fica angustiada é complicado porque assim, igual aprender lidar com a criança no caso autista, como lidar? É uma situação difícil, isso aí é uma coisa que você vai aprender lidando (Professora B).

Nesse relato, percebemos o posicionamento das professoras em relação a proposta da formação. Elas ressaltam a importância das discussões sobre teoria, mas destacam a necessidade de correlação com a prática docente.

Vemos a dificuldade de elas compreenderem a teoria contida na prática

apresentada. Esse é um caso muito comum no processo de formação de professores no Brasil, como aponta o estudo de Barros et. al (2020). Nele os autores inferem que a própria organização curricular dos cursos de formação inicial são divididos em disciplinas de “blocos teóricos” no início do curso e disciplinas do “bloco prático” ao final do curso “Em outras palavras, primeiro se oferece a informação básica de conhecimentos gerais, e, de posse desses conteúdos, o aluno passa ter a formação pedagógica que o habilitará ao exercício da docência” (p. 308).

Há, portanto, uma desconstrução histórica no que diz respeito ao binômio teoria-prática, a própria organização da formação de professores está posta dessa forma. É indispensável que se recupere a compreensão da unidade entre teoria e prática, que não se resume a explicação de uma pela outra. Barros et. al (2020) afirmam que [...] é mister evidenciar que uma prática desprovida de teoria torna-se uma prática vazia, sem direcionamento, causando sérios obstáculos à realização do ensino.

Para Saviani, “[...] a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas” (2009, p.151).

Recupera-se a compreensão indissociável entre a teoria e prática a partir do conhecimento da própria realidade, de suas contradições, na compreensão de sua ação docente transformadora e no reconhecimento de que toda prática é pensada e intencional.

No caso da educação especial, como exemplo, como pensar em incluir tomando como base os fazeres alheios para a efetivação dessas práticas? Não há condições. Sempre serão sujeitos diferentes. Mesmo quando a Professora B fala sobre o caso do aluno autista, essa criança tem autismo, mas essa característica não a torna igual a todas as outras crianças com autismo. É uma questão muito mais ampla que diz respeito ao conhecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que ela deveria saber.

No caso da troca de experiências a questão principal não é a prática desenvolvida com a criança autista e os resultados alcançados. Ao professor é muito mais interessante entender os motivos pelos quais o professor formador optou por adotar aquele caminho. Afinal, o contexto é diferenciado, os sujeitos, as necessidades, os professores, as instituições de ensino, as idades, as famílias, as especificidades da criança, essas e muitas outras questões correspondem à realidade em que se deve partir para se efetivar uma prática educativa inclusiva.

Esse tipo de olhar para as crianças tendo como o foco as suas especificidades, é um tipo de reducionismo da criança a uma das características que a constitui. Esse tipo de olhar revela influências de um modelo médico-psicológico (CAMIZAO, 2016) presente nas concepções, práticas, conhecimentos e na formação docente dos professores de educação especial. É também indicativo de que as formações não estão privilegiando os conhecimentos pedagógicos sobre o processo de inclusão e desenvolvimento humano, que correspondem ao ato de incluir, conteúdos fundamentais ao professor de educação especial e ao professor regente.

3.2 AS FORMAÇÕES OFERECIDAS PELA SEME

Durante a pesquisa participamos também de quatro formações oferecidas pela SEME, sendo que uma era específica para os profissionais da Educação Especiais e as outras três formações foram para os pedagogos e gestores de CMEIs.

Em relação a formação para a Educação Especial, a SEME ofereceu durante um ano, quatro formações gerais que são para todos os professores que atuam com crianças público-alvo da Educação Especial na rede Municipal de Vitória. Além dessa formação geral, há também as formações específicas por áreas que ocorrem uma vez por mês, são elas: deficiência auditiva, visual, intelectual e de altas habilidades/superdotação.

Essa formação que iremos relatar foi direcionada aos professores da Educação Especial da Rede Municipal de Vitória que atuam na área da Deficiência

Intelectual (DI). A temática foi “Autismo” e a palestrante convidada para essa formação foi uma psicanalista.

Concordamos com Michels (2011); Camizão e Victor (2015), ao discutirem sobre a formação de professores para a educação especial. Como visto no tópico anterior sobre as formações organizadas pelo CMEI, surge novamente, para reforçar a preponderância de aspectos biológicos/comportamentais que secundarizam o pedagógico a partir de uma formação de cunho médico-psicológico. O convite a profissionais de outras áreas evidencia a perspectiva de educação especial que o município adota e pretende repassar aos profissionais da área.

Alguns profissionais entrevistados da nossa pesquisa fizeram pontuações a respeito da avaliação sobre as contribuições da formação oferecida pela SEME a respeito da Educação Especial. Segundos elas, essas formações tinham algumas problemáticas, como a questão do acesso de outros profissionais que não sejam da Educação Especial nesses momentos formativos, esses profissionais consideravam essas formações muito restritas a um determinado tipo de profissional.

As formações da SEME têm se intensificado mais, principalmente das professoras de educação especial. Penso que a SEME se debruça muito ainda com os pedagogos e com os professores de educação especial. Com o professor regente de sala a gente não teve ainda nenhum processo formativo para esses profissionais, para mim é uma deficiência maior a gente precisa contemplar esses profissionais (Fala da diretora).

Agora assim, eu acho que deveria ter mais formações para os assistentes de educação infantil, poderia ter um momento com os estagiários, com os pedagogos, professores regentes principalmente, com os diretores. Porque o trabalho da educação especial não pode acontecer sozinho, o professor precisa do assistente, precisa do estagiário, precisa do diretor, do pedagogo, do professor regente, dos demais colegas, então é um trabalho em equipe mesmo. Porque tem professor regente que tem o conhecimento, tem todo aquele trabalho com educação especial, que faz um trabalho diferenciado. Mas, também tem aquele que tem um pouco de resistência em aceitar porque nem todo mundo é igual (Fala da professora de educação especial).

Através das falas, observamos que os profissionais de outras áreas até mesmo da própria educação especial sentem a falta do diálogo nos processos

formativos oferecidos pela rede municipal sobre a educação especial com os demais profissionais da educação.

Segundo Carneiro (2016), essa travessia do modelo de escola excludente para o modelo de educação inclusiva requer, entre outros aspectos, políticas de formação de professores capazes de responder às atuais demandas educacionais (2016, p.63). Além do mais, é necessário que todos do âmbito educacional estejam juntos para garantir o processo de aprendizagem da crianças público-alvo da educação especial, pois a formação é essencial para fortalecer e atualizar a prática pedagógica, partindo do conhecimento adquirido, proporcionando ao professor segurança em sua atuação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intencionamos com essa pesquisa analisar a formação em serviço de professores para sabermos se os conhecimentos previstos estão contemplando a demanda da inclusão para as crianças matriculadas na educação infantil.

Observamos que o município de Vitória tem organizado as formações com as temáticas da educação especial. Destacamos a iniciativa das próprias instituições de educação infantil na busca por proporcionar em diálogo com outros CMEIs, uma formação para os seus próprios profissionais. No entanto, por mais válida que seja a iniciativa, elas ainda são disponibilizadas aos profissionais da escola com adesão facultativa, e o horário noturno não colabora com a participação de todos. A previsão anual da própria SEME para esse tipo de formação no horário de trabalho é uma alternativa mais acessível e corresponde a uma proposta de formação em serviço, assim elas seriam mais valorizadas.

Percebemos que há formações para a educação especial aos professores de educação especial e aos pedagogos, mas ainda é necessária uma formação que contemple a participação de todos os sujeitos que são responsáveis pela inclusão dessas crianças, sobretudo o professor regente. Afinal o conhecimento é indispensável para o desenvolvimento desse trabalho.

Outro ponto problemático é o conteúdo das formações, eles são pautados em

práticas cotidianas e não em conhecimentos teóricos que deem ao professor autonomia para que ele construa os seus próprios caminhos e se sinta menos dependente de exemplos desconectados de sua realidade. Há, portanto, uma falha na formação inicial que não está sendo contemplada no processo de formação em serviço, que acarreta o sentimento de incapacidade diante dos desafios.

Destacamos a forte influência do modelo médico-psicológico presente nas formações de professores oferecidas pelo município pesquisado. É urgente a superação da perspectiva biologizante que reduz a criança a sua deficiência ou transtorno. A dificuldade de estranhar esse tipo de formação em busca de outras perspectivas é também um indicativo de distanciamento do conhecimento e da intencionalidade da educação especial.

Por fim, percebemos que o caminho percorrido deve ser revisado, seguimos em busca da valorização do conhecimento, e no âmbito da educação especial, conhecimento pedagógico da área. A falta de *locus* de formação para o professor de educação especial é uma problemática nesse processo, pois não há *locus* e nenhuma organização curricular que oriente esse tipo de formação, não se sabe o que se estuda, o quanto se estuda, tampouco qual o tipo de conhecimento necessário para formar-se professor de educação especial. Recai sobre a formação em serviço a complementação daquilo que não se mensura, e como pudemos ver, a problemática do conhecimento se perpetua nesse outro espaço.

5. REFERÊNCIAL BIBLIOGRÁFICO

BARROS, M.S. F. et al. **A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 305-318, feb. 2020. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303>>. Acesso em: 08 set. 2020.

BENACHIO, M. das N. - **Repercussões da formação continuada em serviço para o desenvolvimento de professores do ensino médio.** In.: Didática e a prática de ensino na relação com a escola / organizadores Maria Socorro Lucena Lima... [et al.] – Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas).

CAMIZÃO, A. C, VICTOR, S. L. **Formação de professores do Observatório Nacional de Educação Especial: implicações da avaliação.** In: 37ª ANPED - Reunião Nacional, Florianópolis. Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd, v.37, p.1-15, out. 2015.

CAMIZÃO, A. C. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas: possibilidades e desafios a partir da extensão universitária.** In PAIVA, CC., orgs. Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr – Unesp e suas ações transformadoras [online]. São Paulo: Currículo Acadêmica, 2016, p.51 – 69.

GAMA, M. E.; A. TERRAZZAN, E. **Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 4, n. 7, p. 126-140, 21 jun. 2018.

GONÇALVES, A. F.S, et. al. **Observatório Nacional de Educação Especial e a Formação de Professores.** In: VICTOR, S.L.; OLIVEIRA, I.M (Org.). Educação Especial: Políticas e Formação de Professores. Marília: ABPEE, 2016. 224p.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MICHELS, M. H. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** Revista Educação Especial (UFES), v.24, p.219-232, 2011.

RODRIGUES, C.A.; PADILHA, A. M. L. **A práxis pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR. mai./2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.