

PRÁTICAS EDUCATIVAS REPENSADAS: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO NO TRABALHO COTIDIANO

Gilberto Ferreira da Silva^{*}

Raquel Schlemer König^{**}

Natacha Scheffer^{***}

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Formação continuada de professores: a pesquisa-ação colaborativa em contextos de práticas educativas inclusivas (2ª. Fase)” financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para este momento optamos por realizar uma discussão explorando uma das etapas do processo de vivência da pesquisa-ação. Trata-se do momento de observação das ações educativas conduzidas pelos profissionais no cotidiano do trabalho em um Centro de Atendimento Educacional Especializado, vinculado à rede municipal de ensino, seguido pelos registros da reunião de discussão e análise das observações produzidas. Para dar conta de nossos propósitos neste artigo, partimos das seguintes questões: Como os profissionais do centro veem suas práticas no cotidiano do trabalho e como se repensam a partir deste processo? Nesta etapa da pesquisa evidenciou-se o quanto o refletir sobre o que se faz e o como se faz na prática educativa cotidiana contribui para desvelar, no trabalho em equipe, tanto as fragilidades quanto os acertos do grupo de profissionais. De outro modo, o trabalho de reflexão sobre a prática desestabiliza e provoca desconfortos no cotidiano, pois acaba por impulsionar a revisão de aspectos já consolidados, como por exemplo, a postura profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada. Pesquisa-ação. Formação em Serviço. Educação Inclusiva.

Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, intitulada “Formação continuada de professores: a pesquisa-ação colaborativa em contextos de práticas educativas inclusivas (2ª. Fase)” financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa foi organizada em três momentos distintos. O primeiro deles

^{*} Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia do Unilasalle/Canoas. Pesquisador do CNPQ bolsista produtividade. E-mail: gilberto.ferreira65@gmail.com

^{**} Pedagoga. Bolsista de Apoio. E-mail: schlemer@gmail.com

^{***} Mestre em Educação. Professora do IPA e da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: natacha.scheffer73@gmail.com

coloca em evidência a busca pela literatura no campo da formação de professores e o uso da pesquisa-ação como estratégia metodológica de construção de alternativas para a formação continuada. No segundo momento centramos nossa atenção na discussão sobre formação continuada de professores e educação inclusiva, procurando localizar o estado da arte neste campo específico, afim de subsidiar as preocupações do grupo de profissionais da educação e pesquisadores acadêmicos envolvidos diretamente na pesquisa original. E, finalmente um terceiro momento, a sistematização e problematização do processo de vivência da pesquisa-ação com o grupo de profissionais da educação de um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Neste trabalho optamos por realizar uma discussão explorando uma das etapas do processo de vivência da pesquisa-ação junto aos profissionais do Centro. Esta etapa trata-se do momento de observação das ações de atendimento educacional especializado conduzidas pelos profissionais no cotidiano do trabalho, seguido pelo registro da reunião de discussão que se realizou após o término das observações. Para dar conta de nossos propósitos nestes artigo partimos das seguintes questões: Como os profissionais do Centro veem suas práticas no cotidiano do trabalho e como as repensam a partir do processo de vivência da pesquisa?

Para tal apresentamos inicialmente uma discussão sobre os princípios da pesquisa-ação que orientam a realização do trabalho de investigação, situando especificamente o processo de construção desta etapa da pesquisa que subsidia a elaboração deste trabalho, em um segundo momento analisamos o que revelam os registros produzidos pelo grupo de pesquisadores e profissionais da educação do CEIA.

1 Princípios da pesquisa-ação

Nestes últimos anos viemos experimentando de diferentes modos as contribuições da pesquisa-ação enquanto uma proposta metodológica para o desenvolvimento de pesquisa e igualmente como forma de colocar a pesquisa a serviço dos profissionais da educação básica (SILVA e SORRIBAS, 2014; SILVA e NÖRNBERG, 2013; SILVA, NÖRNBERG e PACHECO, 2012). A ruptura do lugar clássico de pesquisador é um dos grandes avanços que se pode observar ao se procurar seguir os princípios da pesquisa-ação. Tomamos em nosso trabalho como referência primeira a proposição de Kurt Lewin (1890-1947) onde procuramos dinamicamente colocar em ação as quatro etapas metodológicas preconizadas pelo pesquisador. Partimos do “diagnóstico”, passamos para o “planejamento” seguimos para a

“aplicação do planejamento” e chegamos à “avaliação”, reiniciando o processo, realizando o movimento espiralado sugerido por Kurt Lewin¹.

Nossa aposta na pesquisa-ação como método se revitaliza e demonstra potencial para sua aplicação no campo da formação continuada de professores. Percebemos que ainda precisa-se construir uma base de experiências onde a teoria e a prática possam efetivamente nutrir os avanços das práticas docentes e por consequência, a qualidade da educação que se deseja. O exercício do olhar como estratégia auto-formativa no processo da pesquisa-ação, desdobrado nos registros (observações com características etnográficas) revelam dimensões deste fazer e traduzem o que chamamos aqui de “intimidade” do fazer docente que raramente acessamos. O cuidado em oferecer os detalhes das situações observadas é um dos aspectos que consideramos ao buscarmos apoio na etnografia. Na alusão de Geertz (1989):

Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (p.20).

O grupo de educadores-pesquisadores envolvidos com o registro das observações foram seis, somam-se a este número mais três bolsistas, sendo que uma delas realizou três observações, assim obtivemos no total onze registros de diferentes práticas educativas realizadas no Centro. Os educadores pesquisadores observaram e foram observados, produzindo um registro deste processo². Como forma de discussão e reflexão sobre os achados dos registros foi realizada uma reunião onde se acessou todas as observações e discutiu-se. Sendo assim, tratamos neste artigo de informações diretamente tomadas dos onze registros, como também dos dados obtidos pelas anotações produzidas durante a reunião de discussão. Assim os registros produzidos na reunião de discussão dos dados também se orientaram pela perspectiva de escrita etnográfica.

2 O que revelam os registros produzidos: a análise dos dados

Para a análise dos dados partimos de uma leitura prévia, procurando construir os eixos temáticos, do conjunto de eixos emergidos da análise preliminar, selecionamos aqueles que

¹ Descrevemos cuidadosamente estas quatro etapas em outro trabalho que já se encontra disponível para acesso, consultar: SILVA e NÖRNBERG, 2013.

² Para instrumentalizar os professores-pesquisadores foi realizado um seminário sobre Observação Etnográfica onde se aprofundou os usos da etnografia na pesquisa em educação.

apresentam maiores potenciais que nos permitam compreender o objetivo proposto neste trabalho. Assim, as condições de infraestrutura dos espaços e as práticas no atendimento educacional especializado são dois eixos que ganharam uma maior ênfase³.

2.1 Dos espaços da infraestrutura: travessias do velho para o novo

A infraestrutura do Centro vive um momento de transição, ou como preferimos chamar aqui de “travessia do velho para o novo”, uma vez que o prédio original é oriundo de uma escola pública municipal abandonada, portanto as condições físicas do prédio são bastante precárias. A alusão à travessia se justifica pelo fato de que encontra-se em construção um novo prédio, sendo que metade da obra já foi entregue pela empresa responsável e a outra em construção, assim que o “velho” e o “novo” convivem nas práticas educativas cotidianas que por sua vez demarcam e influenciam-nas conforme podemos observar nos registros que seguem:

Logo ao entrar neste espaço, que mede aproximadamente 15m² tem-se de início, uma desagradável sensação de abandono e de relativa tristeza. As paredes já quase sem cor devido a inexorável ação do tempo, uma janela do tipo basculante e de ferro carcomido, coberta por uma cortina azul-claro transparente, situada no lado esquerdo de uma porta de um azul-escuro desbotado, também velha. O chão de parquê irregular, com alguns tacos soltos e já sem brilho e o teto de um branco esmaecido, de onde pende dois pontos de luz bruxuleante. Em toda a sala paira uma atmosfera de desolação, decadência e de envelhecimento, causando em quem a contempla uma sensação de nostalgia e comiseração (PE1).

O olhar do educador que registra o seu próprio espaço de trabalho, traduz no exercício de ver e re-ver o cotidiano a experiência do viver e atuar. É o olhar de quem está imerso, mas que pela escrita se promove como observador e passa, de um modo diferente, a se apropriar, mais uma vez deste espaço tão familiar e, ao mesmo tempo, desolador. A autoria exercitada igualmente pela escrita tece a descrição e a interpretação do ambiente, onde o futuro anunciado carrega a esperança no novo que se vislumbra: “É importante salientar que a atual realidade estrutural em breve será modificada, visto que um novo prédio está em fase de conclusão, o qual contemplará as especificidades e necessidades deste atendimento” (PE1). Nesta mesma direção outros profissionais assim dão seguimento à descrição do ambiente do trabalho:

³ Para identificar a autoria dos registros usamos PE (Profissional da Educação), seguido do número correspondente do registro, BIC (Bolsista de Iniciação Científica), igualmente seguido por um número de identificação, BAT (Bolsista de Apoio Técnico) e RR (Registro de Reunião).

O ambiente onde se realizam as sessões de atendimento é uma sala com divisórias, pois o espaço é dividido com a secretária do centro (...). Ela é composta por três computadores dispostos um ao lado do outro. Há livros de histórias infantis; jogos e brinquedos pedagógicos à disposição dos alunos. Existe uma mesa circular para o trabalho em grupo com cadeiras distribuídas ao redor, assim como um armário de madeira para que seja colocado os materiais da profissional. Percebi que a sala não comporta mais que dois cadeirantes em virtude de seu tamanho (PE 5).

Sala do novo prédio, branca, bem iluminada e arejada, preenchida com mobiliário – 4 mesas, cadeiras em uso e empilhadas, prateleira com instrumentos musicais, 2 armários, caixas de papelão. Pouco espaço livre (PE4).

Começam a conviver em um mesmo espaço ambientes físicos diferenciados, o que antes aparecia como uma dificuldade para o desenvolvimento do trabalho dá lugar a uma nova perspectiva, mais positiva, mais animadora. É possível observar que a mudança da infraestrutura começa a mexer com a postura dos profissionais. Assim, é preciso reconhecer que mudanças neste quesito estão acontecendo, e, portanto, é preciso que ocorram deslocamentos dos discursos, assim como, a forma como se vê o cotidiano das práticas educativas. Estudo desenvolvido por Andrade e Raitz (2012) com escolas públicas do Paraná e Santa Catarina aponta para a importância da participação da comunidade e da família no processo educativo, assim como destaca o quanto as classes populares esmeram-se por buscar melhores condições de estudo, tanto no que diz respeito a professores qualificados, educação reconhecidamente de qualidade quanto em relação a boa infraestrutura do espaço físico oferecido pela escola.

Inegavelmente o grupo de profissionais reconhece a importância do espaço diferenciado para a qualificação das ações educativas, mas para além desse aspecto é possível inferir que o investimento na infraestrutura significa também o reconhecimento do Centro Educacional de Atendimento Especializado na organização estrutural e hierárquica da rede municipal de ensino, ou seja é a assunção do centro para a conquista de lugar de caráter mais definitivo no organograma organizacional.

De outro modo se confrontarmos esta lógica de pensamento, em que se reconhece o lugar da infraestrutura de qualidade para a sua equivalente qualidade nas práticas educativas é no mínimo provocativo a conclusão de um estudo realizado pelos pesquisadores Natália Sátyro e Sergei Soares (2007), tomando dados do Censo Escolar para descrever as condições de infraestrutura das escolas do ensino fundamental no contexto brasileiro. Assim sintetizam os pesquisadores os achados da pesquisa:

O primeiro resultado é que as condições materiais do ensino melhoraram muito entre 1997 e 2005, embora os resultados escolares, tanto em termos de repetência como em termos de aprendizado, não tenham mudado muito neste mesmo período. O segundo é que não há grandes diferenças de infraestrutura ou formação docente entre as escolas estaduais e privadas, embora existam grandes diferenças entre estas duas e as municipais. Este é um resultado curioso, já que não há grandes diferenças de resultado entre municipais e estaduais, mas há, sim, grandes diferenças entre estas duas e as privadas. Estes dois resultados colocam em dúvida o impacto de melhorias de infraestrutura ou de formação docente sobre os resultados escolares (p.07).

Assim de um lado, lançamos mão, a partir dos registros produzidos pelos educadores em suas práticas, que nos conduz a valorizar as mudanças de infraestrutura no espaço do trabalho cotidiano ocupado por estes profissionais da educação no Centro de Atendimento, por outro, um estudo de maior alcance e com dados estatísticos comprovam de forma mais direta e “objetiva” a pouca influência, ou quase nenhuma destas condições nos processos de aprendizagem e sua consequente melhoria na qualidade da educação pública. Partindo do pressuposto que ao se trabalhar com o fenômeno da educação como objeto de estudo devemos, no mínimo considerar que estamos a trabalhar com um objeto complexo, que exige do pesquisador competência para articular diferentes possibilidades de interpretação e suas diferentes formas de tratamento, além de que, igualmente, é preciso considerar para cada realidade o contexto em que se dá o levantamento de dados e as práticas educativas. De outro modo não tem sido recorrente no campo da educação estudos que contemplem informações no campo das relações entre qualidade de educação e condições de infraestrutura das escolas públicas (SÁTYRO e SOARES, 2007). Eis aqui um campo emergente de estudos.

3 Sobre as práticas educativas no atendimento educacional especializado

Um dos princípios que emergiu da reflexão, mobilizada pelo acesso aos registros dos colegas sintetiza um pressuposto que encontra-se instituído no coletivo de profissionais da educação que atuam no centro. A afirmação colhida durante a reunião traduz o lugar de como os profissionais da educação se veem: “Que o trabalho no centro é sustentado em um trabalho de equipe e é um lugar de diálogo” (RR).

Como lugar de diálogo, o registro abaixo esclarece o momento em que os professores pesquisadores refletem juntos sobre o processo de um trabalho, denominado “Triagem”, este é onde acontece o primeiro contato do estudante com o Centro, onde os pais fazem uma entrevista e a criança indicada para atendimento é observada, esta etapa é realizada em equipe, constituída de forma multidisciplinar:

A professora questionou o processo da triagem, que acontece em um tempo de trinta a quarenta minutos e que às vezes, através da documentação enviada pela escola, relatando o porquê este aluno é encaminhado ao Centro, já se tem uma ideia de que não é necessário atendimento especializado. Os colegas não concordaram, lembrando que o educador que escreve o encaminhamento na escola, nem sempre coloca ou sabe colocar a real situação do aluno e só uma triagem com os profissionais especializados é que podem, de fato, comprovar se este aluno precisa ou não dos cuidados do Centro. (RR)

Esta educadora, ao opinar que, às vezes o indivíduo não necessita atendimento e que é possível constatar através dos documentos enviados pela escola, é levada pelos seus colegas a pensar que somente o especialista, no caso, fonoaudiologia, é capaz de analisar e constatar dificuldades na fala, assim como, somente um Psicopedagogo é capaz de perceber dificuldades da aprendizagem. O que é possível observar nesta manifestação é o fato de que mesmo inserido em um contexto institucional onde o trabalho de equipe na perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar está posto como prática cotidiana, os “lugares” de conhecimento ainda são demarcados por uma visão disciplinar. Há uma tensão aqui que revela a contradição entre o desejado e o vivido, ou seja, de como se traduz o idealizado para a ação cotidiana. O disciplinamento que parece ganhar evidência neste discurso em detrimento da perspectiva multi-interdisciplinar ganhou maior arrebatamento por parte dos outros profissionais presentes na reunião de discussão dos dados, assim trazemos um outro registro:

A professora confirmou que em uma documentação enviada pela escola parecia que o aluno não precisava de atendimento do Centro, mas após uma entrevista constatou que sim, era necessário. Por fim, todos concordaram que é preciso avaliar a ficha que é um instrumento, mas que às vezes o educador faz uma leitura equivocada do aluno e por isso a importância da entrevista. (RR)

É o coletivo que acaba por construir uma síntese da forma como se processa o encaminhamento prático, é preciso considerar os dados produzidos pelo educador da escola, ao fazer seu encaminhamento, assim como é preciso que os profissionais do centro construam uma síntese de forma mais amparada na documentação e nas estratégias de conhecimento do aluno em observação no processo denominado de Triagem. O que se consolida neste movimento é a ideia de que o trabalho em equipe no cotidiano, como espaço de formação e autoformação permite o repensar daquilo que se faz na educação. A grande questão, quando se quer efetivamente transformar e qualificar as ações educativas, é construir a oportunidade do encontro sistematizado e planejado para que as trocas e interações entre os profissionais

aconteçam. Em um outro trabalho (SILVA e NORNBERG, 2013), onde nos propusemos a refletir sobre as concepções destes mesmos educadores sobre educação inclusiva constatamos que:

A educação inclusiva acontece, sobretudo, quando se inventa, na escola, práticas pedagógicas que apostam na experiência como um princípio organizador do trabalho pedagógico e na pedagogia da procura, cuja aposta é a que busca, na e pela relação, constituir processos de construção de relações consigo, com o outro, com o conhecimento, com o mundo (p. 670).

Os espaços de trocas rotineiras já instituídas no centro de atendimento, como é o caso da Triagem, acaba por deslocar os profissionais da educação para um trabalho prioritariamente pensado como equipe, como coletivo, onde é iniciado o trabalho, mas que terá continuidade por um outro profissional/colega, e que este processo em breve estará retornando, seja para o próprio profissional em sua especificidade, seja em discussões no coletivo. Não basta simplesmente realizar o “diagnóstico” nesta etapa do processo prático, é preciso ter presente que o centro assume a responsabilidade de trabalhar com esta criança, com este estudante para oferecer melhores condições para o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural. O que é possível observar nesta dinâmica é que o trabalho rompe com a clássica prática onde o professor especializado raramente se comunica e interage com o outro profissional, ou seja, as áreas do conhecimento muito pouco interagem, consequentemente, muito pouco aprendem umas com as outras. Nesse sentido, percebe-se na escrita dos registros nas observações dos pesquisadores professores, outros momentos de intervenção com os alunos nos atendimentos ocorridos no Centro:

Cinco alunos, entre 6 e 9 anos, diferentes deficiências. Dois professores. Inicia o atendimento: Alunos convidados a deitar em colchonetes, prof. conduz atividade, vai contar uma história, música de meditação ao fundo, luz apagada, professora auxilia. Sentado em uma cadeira, inicia a narrativa, convoca os alunos a percorrerem mentalmente com ele os percursos narrados na história (uma viagem), busca os alunos ao contar, projetando-se corporalmente em direção dos mesmos. Os alunos, alguns de olhos fechados, escutam a história e a música. Duas crianças fazem movimentos paralelos: bate os pés, arranha o colchonete. A narrativa se encerra, finda a viagem... luz acesa, agora sentados nos colchonetes, fazem a partilha das vivências ocorridas durante a história, auxiliados pelos professores. (PE4)

Dessa maneira o grupo pensa e sugere novas propostas de trabalho, construindo novos saberes que são pensados coletivamente, esse é o processo da pesquisa-ação, além, obviamente, da socialização desses conhecimentos produzidos (FRANCO 2012). Também

durante a socialização foi possível repensar o lugar ocupado pelo centro na rede municipal de ensino no que diz respeito às questões de educação inclusiva.

Assim, como lugar de diálogo também cabe ressaltar que cada educador possui a sua própria personalidade e as suas experiências adquiridas, pois ao ensinar o professor coloca muito de si, das suas vivências, estruturando aos poucos a construção do profissional, do educador intervindo significativamente no aprendizagem. Tardif (2000) explica que:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (p. 216).

Dessa forma, os registros aqui analisados refletem na forma pessoal que o educador organiza e constitui o seu trabalho. Nessa direção, ainda segundo Tardif (2000, p.216) “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Por isso, ao se trabalhar com a pesquisa-ação, considera-se o quanto o grupo consegue ir amadurecendo no próprio processo de vivência da pesquisa e assumindo as decisões do coletivo como compromisso pessoal e não como meros acertos públicos sem valor e significado pessoal.

Nesta direção enfatiza Franco (2012) que: “Ao considerarmos a participação, é muito comum encontrarmos professores que ainda não vivenciaram processos participativos, cooperativos, processos de co-gestão (p. 271)”.

Assim, os relatos foram revelando e evidenciando possibilidades de conhecer as práticas de cada profissional e suas formas de tradução e atribuir significado, pois ao produzir o registro em um primeiro momento, e em um segundo, discutir oralmente o registro com os colegas de forma pública exigiu-se um nível de maturidade que acabou surpreendendo ao próprio grupo. Entre os momentos de tensão ao ver a tradução da prática pessoal em texto de outro colega afloram discordância com termos, conceitos e nomenclaturas até então sequer imaginados pelo protagonista da prática. Um fazer que não pertence mais exclusivamente ao agente educativo responsável, mas é um fazer que ganha publicidade, tornando a ação do centro como o resultado de um coletivo no sentido mais estrito da palavra. Passado o primeiro “impacto” o diálogo começa a tomar conta assim, seguindo Franco (2012) podemos dizer que:

O processo de reflexão crítica e coletiva impõe ao grupo afrontamentos, constrangimentos, equívocos. Isso exige a construção de uma maturidade do grupo, que impõe um efetivo trabalho de controlar e conduzir as emoções que emergem num processo de mudança; de se confrontar com a cultura organizacional das escolas que nem sempre se organizam para favorecer um clima propício à emancipação e autonomia de seus membros. (p. 273)

Através dessa construção da maturidade do grupo, socialização e leitura dos registros, é possível concluir que a Educação é um processo onde o professor não pode limitar-se a um trabalho solitário, mas precisa munir-se de conceitos que o levam a mudança, a partir da partilha com outros colegas onde todos possam repensar juntos, a prática Educativa. Enfim, encerramos a análise das observações com as próprias questões levantadas no final da reunião, pois na Educação nada é acabado, será sempre a travessia do velho para o novo, reconstruindo-se com as novas situações vivenciadas:

- Qual é a nossa proposta?
- Qual é o papel do Centro?
- Estamos de fato auxiliando o estudante?
- Quais os benefícios para este aluno?

Considerações finais

Ao colocarmos em evidência a preocupação por conhecer como se dão as práticas educativas colocadas em movimento no cotidiano da ação docente no centro de atendimento educacional especializado, amparados pelos princípios da pesquisa-ação acabamos por ingressar em outro universo que impele a ruptura de práticas educativas isoladas, passando a serem socializadas nos espaços coletivos, traduzidas pelo “olhar” do outro (colega). A estratégia de observação e registro das práticas entre os colegas, conforme anunciado, ao procedermos a análise dos registros nos permitiu dar visibilidade maior para alguns aspectos, os quais passamos a sintetizar a seguir.

O primeiro deles refere-se a uma discussão que carece de maiores investimentos por parte dos pesquisadores em educação. A temática a exigir este investimento é a das relações entre infraestrutura e educação. Poderia o discurso corrente sobre a falta de condições ideais para o desenvolvimento do trabalho educativo de qualidade justificar a inexistência dele? Estaria a categoria de profissionais da educação amparando-se em um discurso do censo comum para explicar a falta de resultados qualificados no trabalho educativo? Ou, os

instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem das práticas docentes encontram-se distanciadas do universo escolar e seu contorno social, cultural e econômico que exige novos modos de se pensar a educação e, principalmente, quando tomada como objeto de estudo?

No nosso caso específico, os profissionais do centro estudado revelam valorizar e acreditar que as melhorias na qualidade de infraestrutura do centro passarão a oferecer melhores condições de trabalho, portanto uma equação equivalente: melhores condições de infraestrutura física, maior qualidade do trabalho educativo oferecido.

Referências

ANDRADE, Cleudane; RAITZ, Tânia Regina. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. Anais. **IX ANPED SUL**, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012. 16p. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1595/139>> Acesso em: 13 out. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Editora Guanabara-Koogan: Rio de Janeiro, 1989.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. **Texto para discussão no 1267**. Brasília, IPEA, 2007. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf>. Acesso em: 17 out. 2014.

SILVA, G. F.; NÖRNBERG, Marta; Pacheco, S. M.. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. **Inter-ação** (UFG. Online), v. 37, p. 91-112, 2012.

SILVA, G. F.; NÖRNBERG, Marta. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 13, p. 647-668, 2013.

SILVA, G. F.; Sorribas, J. D. C. . Formação de professores para a educação inclusiva em contextos de diversidade cultural. **Conhecimento & Diversidade**, v. 5, p. 51-62, 2014.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/00.