

---

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO AEE E DA SALA COMUM****CONTINUOUS EDUCATION IN INCLUSIVE PERSPECTIVE: THE RELATIONSHIP BETWEEN SEA AND CLASSROOM TEACHERS'**

Juliana Nascimento de Alcântara<sup>1</sup>  
Rosana Carla do Nascimento Givigi<sup>2</sup>  
Solano Sávio Figueiredo Dourado<sup>3</sup>  
Raquel Souza Silva<sup>4</sup>  
Vera Lúcia de Oliveira Ralin<sup>5</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, o objetivo consistiu em analisar, mediante os discursos emergentes na formação em grupo, a relação construída no cotidiano escolar entre professores da sala comum e do AEE e suas repercussões para o processo inclusivo. Para tanto, participaram do grupo de formação continuada 22 professores dos dois âmbitos, num curso proposto pelo Grupo de Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa (Gela) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em parceria com as gestões da educação estadual de Sergipe e do município de Socorro, numa pesquisa delineada pelos pressupostos teóricos da matriz histórico-cultural e teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, amparados ainda nas técnicas do método do Grupo de Discussão (GD). Todos os encontros foram filmados e as falas foram integralmente transcritas e registradas. Observou-se que a incipiência das possibilidades de encontro entre professores da sala comum e da sala de AEE refletem o hiato existente na articulação sistemática e colaborativa que precisa ser empreendida para que o processo inclusivo assumira outros contornos. Quando tais espaços-tempos são concebidos, dos conflitos e aproximações podem emergir fazeres/conhecimentos que suscitam processos de transformações necessárias ao real entendimento da assunção do paradigma da inclusão.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pesquisa-ação colaborativo-crítica. Políticas públicas. Inclusão.

**Abstract:** In this work, the aim was to analyze, by the emerging discourse on group formation, the relationship built in the daily school teachers between the lounge and the SEA and its impact on the inclusive process. To do so, participated in continuing education group 22 teachers of the two areas, a course offered by the Studies Group of Language and Alternative Communication from the Federal University of Sergipe in partnership with the education administrations of the state of Sergipe and Socorro city, a survey outlined the theoretical framework of historical-cultural matrix and theoretical the methodological-critical collaborative action research. It was observed that the incipient nature of the possibilities of meeting between the teachers' lounge and SEA room reflect the gap in systematic and collaborative joint that needs to be undertaken so that the inclusive process take other contours. When such space-times are designed, conflicts and approaches may emerge doings/ knowledge of very transformation processes necessary for the real understanding of the assumption of the paradigm of inclusion.

**Keywords:** Teacher training. Action research collaborative critical. Public policy. Inclusion.

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. fga.julianalcantara@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. rosanagivigi@uol.com.br

<sup>3</sup> Doutorando do programa de pós-graduação em Ciências Fisiológicas da Universidade Federal de Sergipe Ciências Fisiológicas. solanofigueiredo@hotmail.com

<sup>4</sup> Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe fgaraquelsouza@gmail.com

<sup>5</sup> Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). verinharalin@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O presente artigo compila um recorte de uma dissertação de mestrado, apontando para um dos focos de discussão levantados pelo trabalho em campo. Trata-se de uma problematização subjacente a uma pesquisa ampla, cuja finalidade foi compreender os efeitos da pesquisa-ação colaborativo-crítica junto a um grupo de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, que articulou professores da sala comum e da sala de recursos, onde realizam o chamado atendimento educacional especializado (AEE), docentes do estado de Sergipe e município circunvizinho à capital estadual. Neste trabalho, o objetivo consistiu em analisar, mediante os discursos emergentes na formação em grupo, a relação construída no cotidiano escolar entre professores da sala comum e do AEE e suas repercussões para o processo inclusivo.

O interesse em adensar o estudo nessa temática pela valorização das práticas e conhecimentos oriundos do campo da educação especial foi disparado em virtude de uma conjuntura nacional imersa no redimensionamento das políticas públicas para a pessoa com deficiência, em especial no que tange à questão educacional. Logo, pelo trabalho desenvolvido nas escolas públicas durante os últimos anos, pudemos observar que o processo inclusivo na rede educacional de Sergipe sofreu influência da efervescência das novas discussões, entretanto, possui ainda peculiaridades em sua configuração e carece de iniciativas formativas mais prospectivas.

No ano de 2008 testemunhamos em Sergipe o fomento de discussões ainda mais acaloradas nesse entorno, mediante um processo que pretendia, de forma mais incisiva, por fim às escolas especiais, deslocando esses sujeitos para a escola regular, na tentativa de aproximar as práticas a medidas condizentes com a política pública federal. Esta última adotara a perspectiva inclusiva como norteadora dos novos rearranjos educacionais aos quais a escola teria de se envolver, configurando um *boom* na mudança paradigmática, visto que até então as medidas pareciam acontecer timidamente, sem resultados expressivos quanto à ruptura com o paradigma excludente/segregacionista.

De acordo com o Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2007 houve a matrícula de 2.274 alunos com necessidades educacionais especiais na rede

estadual de ensino, dos quais 64% (representados por um total de 1.456 alunos) foram matriculados em escolas especiais e 36% (representados por 818 alunos) foram inseridos em classes regulares. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2013) Sergipe teve, já no ano de 2011, 4.286 matrículas em classes comuns e 1.199 matrículas em classes especiais e/ou escolas exclusivas (MEC/INEP/DEED). O número de salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares do estado para atender esses alunos chega hoje a 135, segundo dados extraoficiais da SEED (Secretaria de Estado da Educação de Sergipe).

Observa-se, ao analisar esses dados, que num período de quatro anos (2007-2011) houve mais que uma duplicação no número total de matrículas na rede estadual de ensino, com relevante destaque para o fato de que a entrada em escolas especiais diminuiu e a inserção na escola regular aumentou significativamente (em cerca de cinco vezes). Tal levantamento sinaliza para uma mudança conjuntural em torno da presença dos alunos com deficiência na escola regular, todavia, existe a consciência quanto às tensões instauradas no delineamento dessa nova trama educacional.

Diante disso, emergiram questões que nortearam as inquietações que movimentaram essa pesquisa: Quais os sentidos atribuídos ao sujeito com deficiência na escola hoje? Que estatuto a Educação Especial tem recebido no estado de Sergipe? Como temos vivenciado o processo de inclusão determinado pela legislação vigente?

Freitas (2007, p. 18) indica que “[...] parece que estamos diante de um fenômeno antigo e resistente [...]”, pois a escola não conseguiu superar o problema que historicamente está posto para ela, qual seja: ensinar todas as crianças e jovens. O papel que o Estado vem desempenhando, então, é o de consolidar as desigualdades sociais por meio da escola. Assim, a entrada do sujeito com deficiência na escola regular sacudiu princípios cristalizados nos quais ela estava calcada e fez com que colocássemos em cheque seus pilares de sustentação, visto que a lógica homogeneizante na qual se assentara fere os pressupostos político-ideológicos que circunscrevem espaços abertos à diversidade.

Diante desse panorama, escolhamos a possibilidade de trabalhar com um dos grandes entraves que incineram a oportunidade de sucesso do projeto inclusivo, que é a formação do professor. Tal temática é inesgotável e, mesmo em

se tratando da educação de forma ampla, parece que temos nos deparado com muitas tentativas de formação que se multiplicam e intensificam frente às novas demandas educacionais que, no entanto, soam frustradas devido às condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente no país, como aponta Freitas (2007).

### **PRESSUPOSTOS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUNS APONTAMENTOS**

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

Essa lógica científica gerou um processo de dessubjetivação que produziu uma história da Educação Especial autorizada a assumir a formação de professores sob o caráter de uma “[...] especialização que se fecha em si mesma, sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte [...]” (MORIN, 2005, p. 13). Nesse sentido, a formação do professor para a educação especial carrega consigo marcas desse conhecimento reducionista, que limitava a pessoa com deficiência à instância patológica e que, ainda hoje, impregna o funcionamento do professor com o olhar da negação das condições do sujeito como ser sócio-histórico.

Na concepção da matriz sócio-histórica, corrente epistemológica a qual se filia este estudo, distanciamos-nos dessas posições acerca da deficiência e nos aproximamos dos preceitos inclusivos. Concebe-se aqui o viés materialista de desenvolvimento humano no qual, segundo Vigotski, a história e a cultura ganham um papel central e constitutivo. A história tem um papel capital, não só na sua concepção de sujeito, historicamente constituído, mas também no

método de investigação. O teórico vê na história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a chave para a sua verdadeira explicação e, conseqüentemente, para a explicação do que faz do homem um ser que transcende a biologia e se torna também cultural (SABEL, 2006).

Pensando então a formação de professores para o trabalho com o sujeito com deficiência, evocamos Gatti (2008) ao afirmar que, tanto no Brasil quanto nos demais países, a formação continuada se justifica pelas novas exigências da sociedade contemporânea. A proliferação de cursos de formação continuada nos conduz a refletir se eles têm sido capazes de atender às demandas dos profissionais e se suas condições de trabalho são consideradas.

Dentre as problemáticas que em nossa experiência e análise poderiam ser responsáveis pelo insucesso dos programas de formação destacamos que: são baseados em módulos e etapas a percorrer, e em modelos a reproduzir; são planejados por serviços centrais; trabalham numa relação de poder vertical do formador sobre o professor; a formação continuada não faz relação com a formação inicial; quer tratar a prática pedagógica como se consistisse na transmissão de ‘novas’ técnicas. Dessa forma, ao avaliar a situação que se vive nas escolas, consideramos que esse pressuposto de formação não serviu a muitos. Além disso, tais programas reforçaram o alheamento e a alienação de grande número de professores.

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

A relação entre teoria e prática, para o modelo crítico, é entendida como uma articulação possível entre essas instâncias, visto que se tenta

distinguir a prática da técnica, a prática da mera prática e, ao mesmo tempo, elevar a prática à condição de práxis, ou seja, de prática pensada e refletida. Em razão disso, faz-se necessária uma teoria crítica que possa permitir aos professores a ampliação de sua compreensão da situação educativa, possibilitando a efetiva reflexão sobre o panorama educacional, em uma postura autônoma que produza sujeitos distanciados de processos alienantes.

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

Remontando a discussão da formação ao âmbito da Educação Inclusiva, visualizamos algumas particularidades que ecoam nos processos formativos dos professores envolvidos. Temos hoje implicados nessa esfera professores da sala comum (os chamados 'professores capacitados') e professores da sala de recursos multifuncionais (referidos como 'professores especialistas' em educação especial), que oferecem o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), proposta que foi normatizada como serviço de apoio ao processo comum de escolarização das pessoas com deficiência.

No entanto, vale ressaltar que a própria Política Nacional de Educação Especial (2008), em uma perspectiva inclusiva, alerta que historicamente a Educação Especial se organizou como atendimento educacional especializado por meio dos pressupostos da normalidade/anormalidade. Eles determinaram a constituição de práticas escolares atreladas a atendimento clínico-terapêutico e ancoradas em testes psicométricos (diagnósticos). Essa perspectiva de atendimento foi também responsável pela produção de grandes hiatos entre a sala de aula comum e as ações especializadas dos seus atores.

Observando a concepção de deficiência contida na LDBEN nº 9.394/96, através da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001) e na Resolução nº 01/2006 (BRASIL, 2006) constata-se que as políticas preconizam uma forma fragmentada de conceber o conhecimento, em um modelo de formação que não parte do trabalho concreto do professor. Este não é curvado à preocupação com a construção de uma base teórica que dialogue com a instância intelectual e política, ecoando em reduzida condição de problematizações pertinentes à realidade educacional.

Com isso, precisamos questionar se todas as especificidades que atravessam as subjetividades desses estudantes serão trabalhadas nas salas de recursos multifuncionais ou se precisamos, a partir desses sujeitos, constituir outras redes de apoio necessárias aos seus processos de escolarização. Dessa forma, temos pensado como o atendimento educacional especializado pode ganhar outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, considerando as demandas dos alunos, inclusive articulando esse trabalho ao da sala de aula comum, não de forma substitutiva, mas por meio de ações que se interpenetrem pela via da colaboração entre professores regentes e de apoio especializado, refletindo uma ação articulada, como proposto nas próprias políticas públicas.

Há de se pensar que a mesma especificidade que leva esse indivíduo ao atendimento educacional especializado também aparece na sala de aula comum, pois não escolarizamos um sujeito multifacetado que, em um determinado ambiente apresenta certa necessidade enquanto essa mesma demanda se anula em outro.

Assim, temos nos desafiado a pensar o impacto dessa especificidade no coletivo da sala de aula comum, não alçando esse ambiente ao lugar de coadjuvante em detrimento dos espaços especializados, mas buscando diálogos para que tanto um espaço quanto o outro protagonizem ações pedagógicas para sustentar os processos de desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Por isso se coloca tão emergencial conceber e fomentar medidas que acionem a articulação entre professores da sala comum e das salas de recursos e, na parceria entre escola e universidade, vislumbramos possibilidades efetivas para essa reconfiguração.

## POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

É no contexto de reformas educacionais filiadas aos pressupostos neoliberais que ocorre a disseminação das políticas de inclusão em nosso país. No que tange a formação inicial de professores e suas relações com o campo da educação especial, no ano de 2001 a Resolução nº 2 do CNE institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. As linhas do referido documento apresentam uma distinção entre professores capacitados e professores especializados para trabalharem com os alunos com ‘necessidades educacionais especiais’<sup>6</sup>.

Conforme a referida Resolução, são considerados professores capacitados aqueles professores

[...] das turmas comuns de ensino que comprovem em sua formação (inicial – em nível médio ou superior – ou continuada) disciplinas do campo da educação especial que o capacite para o trabalho pedagógico com os alunos da educação especial. Os professores especializados são aqueles formados nos cursos de licenciatura em educação especial ou pedagogia com habilitação em educação especial, bem como, os que tenham cursos complementares de estudos ou pós-graduação em educação especial ou áreas específicas da educação especial (BRASIL, 2001).

Com base nas diretrizes acima mencionadas, temos a introdução de disciplinas específicas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, garantidas ou determinadas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Ela institui as Diretrizes

<sup>6</sup> Terminologia adotada nos documentos oficiais até o ano de 2008 para designar todos os alunos que necessitam de recursos extracurriculares para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) temos uma (re) nomeação dos sujeitos da educação especial. Segundo a nova Política este universo é formado por alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo o trabalho da educação especial centrar-se prioritariamente com estes alunos.

Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

II - o acolhimento e o trato da diversidade (BRASIL, 2002, p. 1).

Institui ainda que:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002, p. 2-3).

Assim, desde o ano de 2002, disciplinas do campo da educação especial são obrigatórias no currículo dos cursos de licenciatura em todo o Brasil. A partir da Portaria Ministerial nº 1.793 foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins. Foi recomendada a inclusão de disciplina específica que focalize aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas (MARTINS, 2013).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, faz menção à inclusão e à formação de professores de maneira interligada:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

De acordo com Bridi (2011) estas disciplinas, em geral, aparecem nas grades curriculares como 'Introdução à Educação Especial' ou 'Fundamentos da Educação Especial' e compreendem aspectos históricos, legais, conceituais e a construção de práticas educacionais vinculadas à educação especial.

Ainda no que tange à formação inicial de professores, foi aprovada a Resolução nº 1 referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura (BRASIL, 2006). Ela determina a extinção das habilitações dos cursos de pedagogia, inclusive no campo específico da educação especial, devendo esta formação ocorrer em nível de pós-graduação ou através da formação continuada.

Esta Resolução demarca a tendência de que se acentue cada vez mais uma política de formação continuada e de ampliação dos cursos de pós-graduação. Esta tendência aliada às diferentes necessidades do exercício profissional confere à formação continuada o status de condição ao trabalho pedagógico.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de

saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17-18).

Observa-se a contemplação das duas dimensões de formação, inicial e continuada, e esta formação enquanto habilitadora para o trabalho no atendimento educacional especializado. Porém, destaca-se a inexistência de referência à formação de professores que atuam nas salas de aulas comuns do ensino com os alunos da educação especial.

Apesar da Política Nacional de Educação Especial prever a articulação do atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008) essa premissa não se identifica nas ações de formação continuada para o atendimento educacional especializado, destituídas de conteúdos que abordem tais temáticas e que propiciem um espaço de aprendizado e reflexão sobre as possíveis articulações entre educação especial e ensino comum. Nessa ausência de articulação, ela revela um ponto nevrálgico do processo inclusivo que temos instaurado, visto que fere um dos principais pressupostos para sua efetividade. Parece-nos que essa relação, sala de AEE/sala comum, não consegue se constituir e dicotomiza processos que deveriam estar imbricados. Por que isso acontece e se manifesta em tantas realidades?

Ao pensar sobre essa pergunta, poderíamos inferir que as formações têm se caracterizado pela permanência da herança histórica da educação especial como um subsistema à parte da educação, realizando a manutenção do modelo de sobreposição da educação especial ao ensino comum.

[...] a ênfase na formação dos professores especializados ocorrendo em desequilíbrio com a formação de professores regentes reforça o modelo de educação especial tradicional, existindo com certa autonomia em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras que atuam nas salas de aula do ensino fundamental (GARCIA, 2008, p. 13).

O trabalho pedagógico voltado a sujeitos com deficiência que se associa a tais políticas vem permeado de ações e estratégias com pouca organicidade em relação à Educação Básica. Ele é organizado no modelo de sobreposição de programas e serviços voltados à diversidade do

alunado a uma estrutura excludente. Tais elementos, associados a um modelo de formação docente que dissocia professores especializados e professores do ensino fundamental, privilegiando a atenção aos primeiros, reforçam pensamentos hegemônicos na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas. Ele assenta ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana (GARCIA, 2008, p. 17).

Quanto a essa discrepância no enfoque dado à formação dos professores de sala comum e de sala de AEE, Garcia (2011, p. 67) nos leva a refletir:

A lógica de formação proposta e realizada tende a influenciar a organização escolar alimentando a característica de pouca ou nenhuma organicidade entre o trabalho especializado e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. A formação de professores nos moldes propostos, mediante uma política de Educação Inclusiva, tem enfrentado a realidade excludente da Educação escolar brasileira? Ou estamos lidando com um enfoque de justaposição de um conjunto de práticas especializadas, metodologias e recursos especializados como imagem de inclusão escolar?

O modelo de Educação Especial, ao velar por uma ação pedagógica colaborativa do professor do AEE com o professor regente da sala regular, exige um professor preocupado com as finalidades da educação básica e que se volte para um estudo do campo pedagógico. A essa abordagem a autora nomeia 'bidocência'. Na sua concepção, a bidocência implica uma formação que permita operar análises e sínteses em torno da educação de crianças e jovens com trajetórias educacionais particulares e desenvolvimentos singulares, planejados, compartilhados, participativos. Estes compõem um perfil docente que não tem sido historicamente trabalhado nos cursos de formação (GARCIA, 2011). A bidocência contém em si elementos muito particulares com implicações curriculares, como a dinamização do trabalho docente e a divisão compartilhada das tarefas, entre outros elementos.

Nesse panorama, a pesquisa-ação surge com um dos seus pontos-chave que é a aproximação universidade-escola. Ribeiro (2000) expressa essa problemática mencionando que a

pesquisa-ação incomoda um grupo. Incomoda ao grupo que monopoliza o conhecimento, que não tem interesse em dividi-lo com os atores. Incomoda àqueles que só entendem como ciência aquilo que é feito em laboratório, isolando e quantificando ao sabor da sua ideologia.

Nesta pesquisa partimos da eleição do grupo como espaço privilegiado à formação. Eleger o grupo implica assumir posições, fazer escolhas. Mediante um paradigma ético-estético-político, podemos pensar uma ética em grupos: a ética de que aqui falamos é aquela que se põe a ouvir o estrangeiro que se produz no encontro com o outro. Uma vida para fora ou para um dentro que seja apenas dobra do fora, uma vida para além das trocas intersubjetivas, com atenção voltada para as ressonâncias mútuas. Nessas não há privilégio de nenhum estrato: cada um deles é criador, cada um ressoa no outro, emitindo ondas, provocando movimentos desterritorializantes (BARROS, 2009).

Propusemo-nos a acompanhar os movimentos coletivos do desejo. Sinalizaram-se as naturalizações que endurecem linhas e territórios, os mediadores se puseram como intercessores, sempre de passagem para que devires pudessem se expressar. A intercessão sempre está a favor dos movimentos de criação. Aqui está a via estética. Por ela caminhamos acionando a problematização. Criar problemas é por a pensar, implica diferenciação. A diferença é que produz no mundo a capacidade de provocar outras diferenças, é aquilo que consegue escapar da fala única, deixando vazar a polifonia que habita as multiplicidades.

A via política consiste no grupo tomado como dispositivo, como aquilo que põe a funcionar os modos de expressão da subjetividade, opera processos de desindividualização. Ao tomar os enunciados como remetendo não a sujeitos individuais, mas a coletivos, ao percorrer os caminhos maquínicos do desejo que não se esgotam nas vivências individualizadas, o grupo dispara desconstruções dos territórios enclausurantes da subjetividade. Entrar em contato com as multiplicidades que flutuam, não almejando equilíbrios, mas a invenção de bifurcações de um tempo que é maquínico – tempo das intensidades (BARROS, 2009, p. 323).

## METODOLOGIA

Este trabalho consiste num estudo de natureza qualitativa, tipo de pesquisa que usa o texto como material empírico, parte da noção da construção social das realidades em estudo. Ele está interessado nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão do estudo.

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

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

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

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

os envolvidos (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 48).

Praticar a pesquisa-ação nos remete à comunicação, à dialogia, à compreensão e à crítica, a reconhecer no outro, simultaneamente, a identidade e a diferença. Tomar a pesquisa-ação como recurso para produção de conhecimento “[...] é assumir uma posição ética. Posição que acolhe a liberdade, mas especialmente as tensões produzidas nas tentativas de igualdade” (JESUS; GIVIGI, 2011, p. 42). Ela evoca para um acatamento das incertezas e, segundo Morin (2005, p. 159), para “[...] saber que não existe piloto automático em ética, a qual sempre enfrentará escolha e aposta e sempre necessitará de uma estratégia”.

A pesquisa realizada foi conceituada, de acordo com Pimenta (2005), enquanto pesquisa ‘colaborativa’. Esta é definida como a pesquisa realizada na prática colaborativa entre profissionais da academia e os docentes das escolas comuns, em busca de uma reflexão dos contextos que nos auxiliassem a engendrar relações entre teorias e práticas e que fosse constituidora de uma atitude de investigação (JESUS, 2006), que fosse instituinte de outra forma de estar na profissão, uma forma de emancipação pelo conhecimento.

Carr e Kemmis (1988), fundamentados na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas (1987), que argumenta que o saber é resultante dos interesses que são desenvolvidos a partir das necessidades humanas que se constituem em condições históricas e sociais, também ressaltam a importância deste tipo de pesquisa que investiga ‘para a educação’ e não ‘sobre a educação’.

Barbier (2004) afirma que os instrumentos utilizados na pesquisa-ação são muitas vezes semelhantes a outros processos de pesquisa, porém, via de regra, são mais interativos e implicativos. Os elementos analisados nesta pesquisa foram, em linhas gerais, o contexto de discussão, os temas emergentes, o movimento grupal, os ‘encontros/desencontros’ dos processos vividos ao longo dos dias de trabalho. Exercitamos um constante movimento de espirais auto reflexivas de planejamento, ação, observação e reflexão, tendo como premissas a crítica e a colaboração (HABERMAS, 1987).

### Sujeitos da pesquisa: formando o grupo

Como já fora mencionado neste trabalho, foram eleitos como sujeitos desta pesquisa professores das redes estadual e municipal (Estado de Sergipe/Município de Nossa Senhora do Socorro), tanto da sala de aula comum quanto das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela tentativa de instaurar um movimento no qual tais professores pudessem dialogar, trocar experiências e conflitos vividos, mediante a partilha de um espaço-tempo comum que lhes é frequentemente impedido de ser concebido em suas práticas diárias e tão necessário à construção de um processo escolar verdadeiramente inclusivo.

Realizamos um encontro inicial com a Diretoria de Educação Especial do Estado (DIEESP) e com o Setor de Educação Especial do município de Nossa Senhora do Socorro com o intuito de apresentar à gestão a proposta do curso de formação continuada, a fim também de discutir sua viabilidade e caracterização, atentas às demandas que nos trariam e as reais condições de materialização do mesmo.

Recebemos 22 inscrições, sendo 10 do estado e 12 do município, valendo salientar que alguns dos professores tinham vínculo tanto no estado quanto no município.

As inscrições foram realizadas num segundo momento, a partir de uma reunião com os professores. Quinze deles eram formados em Pedagogia e os demais tinham graduação em outras áreas da Educação, a saber: Educação Física (04), Biologia (01), Letras (01) e Geografia (01). Esses dados foram coletados por meio da ficha de inscrição, bem como aprofundados através de um questionário aplicado nesta mesma reunião inicial. Todos os professores assinaram ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Além da formação superior, a maioria possui especialização em diferentes áreas da Educação: Educação Inclusiva, Psicopedagogia (Clínica e Institucional), Coordenação Pedagógica, Psicomotricidade, Atendimento Educacional Especializado, Libras, Metodologia do Ensino e Educação Ambiental. Duas cursistas possuem Mestrado em Educação e apenas dois não têm qualquer pós-graduação.

Um dos grandes objetivos com a proposição do curso de formação era que este pudesse se construir enquanto um espaço fecundo

para a coexistência de ambos os professores, seus discursos, realidades, experiências e fazeres. Ele visava colaborar para o fomento de diálogos e discussões acerca das temáticas intrinsecamente relacionadas à inclusão que entrecortam com suas especificidades os seus trabalhos, em uma trama enunciativa complexa, por entender (conforme demarcado nas mais diversas pesquisas no campo) haver a necessidade de que estes dois profissionais possam pensar coletivamente o processo inclusivo. Um dos grandes hiatos existentes hoje no que concerne à inclusão refere-se a essa polarização, como dois grandes campos que se repelem mutuamente.

Apontamos, portanto, para o desejo de que fosse instaurado um campo interativo dialógico<sup>7</sup>, no qual ‘inter-ações’ fossem possíveis, designadas por discursos e ações partilhadas e interdependentes, pela polifonia<sup>8</sup> e pelos múltiplos sentidos atribuídos quando tratamos de um contexto grupal.

### Procedimentos metodológicos

Escolhemos proceder, quanto ao processo de acompanhamento do curso e da análise dos dados produzidos, organizando a discussão em regularidades de análise, com algumas categorias

<sup>7</sup> Os campos interativos dialógicos, na perspectiva da Rede de Significações (RedSig), são concebidos como centrais e fundantes no processo de desenvolvimento humano. Nesse contexto, múltiplos papéis/contra papéis e posicionamentos são possíveis de serem apreendidos e transformados por cada pessoa, a partir das múltiplas de complexas experiências pessoais, dentro de processos sociais situados, nos quais diversos recursos sócio-culturais encontram-se disponíveis.

<sup>8</sup> Bakhtin (1999) emprega a palavra ‘polifonia’ para descrever o fato de que o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes, sem que nunca exista a dominação de uma voz sobre as outras. Essas vozes são equipolentes. Uma das características do conceito de dialogismo do teórico é conceber a unidade do mundo como polifônica, na qual a recuperação do coletivo se faz via linguagem, sendo a presença do outro constante. Assim, para ele, a polifonia é parte essencial de toda enunciação. Para ele, a realidade fundamental da linguagem é a atividade sociosemiótica que se dá entre indivíduos nas relações sociais historicamente situadas. A consciência é ideológica, dialógica e semiotizada. O desenvolvimento do conceito de polifonia se deu a partir da análise de algumas obras de Dostoiévski (1821-1881), definido por Bakhtin como criador do romance polifônico.

definidas a priori e outras que emergiram durante o movimento delineado na formação, as chamadas categorias flutuantes, bem como através das observações feitas pelos registros. O processo de coleta de dados se deu de fevereiro a julho de 2014, período dedicado à execução do Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva.

Os encontros previamente planejados foram quinzenais, acontecendo às terças-feiras, nos períodos matutino e vespertino. Foram totalizadas 80 horas, sendo 52 horas presenciais e 28 horas não presenciais. Os encontros aconteceram entre o espaço do grupo de pesquisa e espaços cedidos pela Secretaria de Educação do Estado.

### **Desenho da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados**

Para a tessitura deste estudo, utilizamo-nos de uma prática de pesquisa chamada Grupo de Discussão (GD), de origem posterior a dos grupos focais, nascida na Espanha a partir dos anos 1970, estando ligada inicialmente a nomes da sociologia crítica, como Jesús Ibáñez, Alfonso Ortí, Ángel de Lucas, Francisco Pereña e José Luiz Zárraga. No momento histórico de surgimento do GD, a sociologia espanhola estava predominantemente identificada com as práticas quantitativas da pesquisa de opinião, utilizando questionário. O GD surge, então, como algo inteiramente novo, contrário ao formalismo instrumental da sociologia empírica e, como narra Callejo (2001), foi construído com os materiais críticos do momento: estruturalismo, psicanálise e Escola Crítica de Frankfurt. Em torno do GD se estabelece uma boa parte da fundamentação metodológica dos partidários dos métodos qualitativos na Espanha (LUCAS; ORTÍ apud CALLEJO, 2001).

O grupo de discussão é uma técnica de recolhimento de informação normalmente utilizada pelos investigadores qualitativos. Baseia-se na produção de discursos orais de determinado grupo social, possibilitando uma representação em que se reflete a dinâmica de uma realidade: normas, valores, interações sociais, perspectivas da realidade, etc. (COLÁS, 1998).

Esta dimensão social da fala é suportada teoricamente pelas concepções de Bakhtin (1995) ao afirmar que a verdadeira realidade da linguagem é o fato social da interação verbal que se cumpre no(s) enunciado(s). Na fala, o que se

diz ou o que alguém diz em determinadas condições de enunciação articula-se com a ordem social e a subjetividade (CANALES; PEINADO, 1995). Cada sujeito é considerado parte do processo e não uma entidade isolada. Sendo o universo do sentido, nesta conjuntura, grupal,

[...] parece evidente que a forma do grupo de discussão deverá ajustar-se melhor a esta situação do que a entrevista em profundidade, pois é através da interação discursiva que a reordenação do sentido social se processa. É no contexto da situação discursiva em grupo que as falas individuais se acoplam ao sentido social. Aqui o grupo opera no terreno do consenso na medida em que o sentido é o próprio lugar de convergência dos sujeitos numa topologia de carácter coletivo. O que o investigador recolhe com esta técnica não é um dado, é preciso (re) produzi-lo e captá-lo (IBÁÑEZ, 1991, p. 43).

O desenho dos grupos de discussão ajusta-se (como todas as técnicas) às questões formuladas que atravessam todo o processo de pesquisa. A amostra não corresponde a critérios estatísticos, mas a critérios compreensivos. Os grupos, ou o grupo considerado individualmente, devem combinar os mínimos de heterogeneidade e de homogeneidade: mínimos de homogeneidade para manter a simetria da relação entre os falantes e os mínimos de heterogeneidade para assegurar a diferença necessária em todo o processo de comunicação.

O grupo de discussão é uma técnica recente e, talvez por isso, menos divulgada e aplicada do que outras técnicas clássicas como o questionário, a entrevista aberta ou a entrevista em grupo<sup>9</sup>. Seu uso tem se estendido às práticas de investigação educacional.

Todos os encontros foram filmados e transcritos. Recorremos ao diário de campo, tomando-o como instrumento que efetivasse os

<sup>9</sup> Canales e Peinado (1995) realçam a necessidade de distinguir a técnica de grupos de discussão da entrevista em grupo. Enquanto na entrevista de grupo a fala investigada não alcança a conversação, desdobra-se na fala individual e na escuta grupal, no grupo de discussão dinamiza-se uma forma de comunicação entre todos os elementos do grupo que conduz à criação de um discurso próprio e em que o papel do coordenador não consiste em dirigir a discussão, mas em moderá-la.

registros de nossas observações, formação e intervenção ao longo do curso, ao passo que em nossa atividade investigativa possuía o dever de participar e colaborar, intervir e mediar.

Os dados produzidos foram categorizados e elencados por regularidades de análise que serão contempladas no capítulo seguinte. Buscamos na pesquisa-ação colaborativo-crítica subsídios para problematizar a complexidade da formação de professores em Educação Especial, na busca pela criação de novos sentidos para a inclusão, pensando-a como movimento ético-político-ideológico a favor da diversidade como propulsora de novos modos de aprender/ser na escola.

Foi feito o processo de codificação dos dados. Em estudos qualitativos, usando a codificação, podemos gerar um pequeno número de temas ou categorias para o estudo de pesquisa. Dey (1993) adota o termo categoria, alegando que a aplicação de nomes a ela não é arbitrária, envolve um processo deliberado e refletido de categorização do conteúdo sobre o qual o pesquisador se debruça. Trata-se de um nível mais analítico e teórico da codificação.

A eleição dessas categorias foi possível diante de uma profunda imersão no *corpus* da pesquisa, bem como de uma profunda imersão no vivenciar do processo, dado na confluência/tensão dos discursos, na dilatação dos fazeres por entre as vozes, nas contradições vivas nos ditos e nos não-ditos, nos desejos e nos anseios que ali circulavam. Neste trabalho, destacaremos a regularidade referente à 'relação entre professor da sala comum e professor do AEE'.

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

A disposição nessa discussão foi acompanhar a relação entre professores da sala comum e da sala de recursos, observando os modos de funcionamento dessa relação no grupo do curso de formação e a relação desenhada pelos discursos desses profissionais de como ela se materializa na sua realidade, na tentativa de problematizar esse assunto que consiste num pronto nevrálgico dentro das determinações das mais recentes políticas públicas que protagonizam a inclusão. A fim de ilustrar fidedignamente as análises, traremos por toda a discussão trechos das falas transcritas dos professores.

O discurso apontava veementemente para a dificuldade na articulação entre os trabalhos

realizados na sala comum e aquele feito no atendimento educacional especializado. Para além das oportunidades criadas pelos próprios professores, esse problema perpassa a gestão, que precisa articular o currículo comum à oferta desse serviço, integrando o trabalho de modo que isso esteja previsto desde a proposta curricular, conferindo assim caráter de complementaridade ou suplementaridade para o acesso ao currículo comum.

Como relatado pelo nosso grupo, as ações colaborativas na educação têm sido escassas e isso tende a formar pequenos 'guetos', que fragmentam tanto o sujeito da educação inclusiva, minimizando seu caráter de construção sociocultural, atravessado por diversas redes, quanto os próprios efeitos do trabalho.

[...] existe uma frustração [...] mas existem problemas que a inclusão ainda tá assim[...] por iniciar[...] que ela ainda tá assim no projeto inicial mesmo[...] apesar da inclusão assim, já ter avançado muito[...] tem até situações em que nós tentamos a parceria[...] mas, no entanto, você tem que sensibilizar o outro[...] a sensibilização muitas vezes que você precisa ter jeitinho[...] melindres[...] porque a gente tem que ter em mente que estamos ali enquanto profissionais[...] e às vezes a gente percebe assim[...] as pessoas estão em linha de frente[...] e torna a repetir[...] e muitos na primeira vez já vão e desistem logo[...] quantas vezes vemos isso né?! Tem vezes que se fecham nos guetos, não sabe?! [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 2º ENCONTRO).

De acordo com os mesmos, muitas vezes falta à gestão a tomada da responsabilidade quanto a essa articulação. Logo, discorriam sobre um trabalho minado pelos sentidos despotencializados atribuídos ao professor da sala comum, que historicamente enfrenta grandes dificuldades no lidar com a diversidade, e sentidos de demarcação do professor da educação especial como um sujeito à margem do processo educacional, o qual dificilmente sente pertencimento e consegue criar vínculos efetivos com os colaboradores do espaço escolar.

Esses sentidos imprimem uma tela indesejável: nossos professores relataram que grande parte dos professores da sala comum hostiliza a parceria com o professor do AEE e boa

parte dos professores do AEE tende a realizar um trabalho solitário, objetivando um desenvolvimento pedagógico, um desenvolvimento global do aluno que, todavia, pouco dialoga com o percurso pedagógico trilhado em sala de aula.

É porque o professor é assim: usa uma viseira e não pensa na articulação [...] porque às vezes fica até com a parte mais difícil que é fazer a atividade junto com todo mundo e não tem ninguém até a gente chegar [...] e aí ele antes que estava sozinho agora tem o professor da sala de recurso pra contar, mas nem sempre aceita assim[...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE - 3º ENCONTRO).

Eu acho que quando existir a compreensão dessa parceria, de ser uma colaboração, ele vai ser o primeiro a receber o professor da sala de recurso e dizer: oh, eu estou aqui com meu planejamento [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 3º ENCONTRO)

Às vezes o professor da sala tem uma expectativa em relação ao professor da sala de atendimento muito complicada, que a gente tem que resolver a questão da inclusão e a gente não está ali pra resolver, está ali pra ajudar [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 3º ENCONTRO).

De acordo com a legislação, uma das atribuições do professor especialista é orientar os demais professores e famílias quanto aos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo maior autonomia e espraiando sua participação ativa. Assim, quando o trabalho colaborativo não se concretiza, dispersam-se as oportunidades e as chances de constituição de um sujeito mais emancipado se diluem.

Contudo, a amplitude de atribuições dadas ao professor da sala de recursos promove, muitas vezes, a representação deste enquanto maior propulsor do processo inclusivo, como se fosse detentor da responsabilidade sobre o sucesso e o fracasso da proposta e este, rotulado enquanto o ‘professor da educação especial’ vê-se refém de um olhar que petrifica lugares, atribuindo-lhe o peso de responder e legitimar o processo de inclusão do aluno com deficiência, remetendo-lhe uma posição díspar em relação aos demais profissionais:

[...] É [...] é aquela coisa[...] a gente tá dentro[...] mas[...] ao mesmo tempo a gente tá fora[...] neste sentido[...] né?! porque[...] parece que a sala não é de responsabilidade de ninguém[...] como se fosse uma secretaria macro[...] e não a secretaria dentro da escola[...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 5º ENCONTRO).

Com essa atribuição, o professor da sala de recursos relatou precisar buscar a horizontalidade na relação com o professor da sala comum, visto que o título de professor especialista em si já tende a engendrar barreiras à constituição de uma relação frutífera entre ambos e a articulação acaba sendo fragilizada.

[...] Mas a gente precisa ter coragem e confiança no outro[...] como equipe somos todos diferentes[...] mas precisa ter confiança e segurança um no outro porque às vezes[...] o simples fato de mostrar o que estou fazendo[...] de que sou melhor[...] eu afasto o outro de mim né?! aí a gente precisa se desconstruir disso[...] pra poder realmente conseguir construir o necessário[...] Às vezes se estabelece uma guerra de poder[...] porque[...] eu já tive excelentes resultados com trabalhos com crianças autistas[...] quando tem essa flexibilidade com o professor[...] porque muitas vezes parece que a gente tá ali pra fiscalizar o trabalho dele[...]e por medo de se mostrar[...] a gente desperdiça o espaço da construção[...] Às vezes a gente desmonta[...] e muitas vezes eu recebi no professor da sala comum esse receio[...] é comum[...] é natural ter esse medo[...] mas nós devemos ter cuidado com isso [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 4º ENCONTRO).

As professoras do AEE disseram buscar a colaboração, entretanto, várias eram as barreiras: dificuldade de acesso ao professor da sala comum quando este trabalha em outra instituição escolar; a falta de sistematicidade dos encontros também foi apontada como grande elemento difusor dos problemas, visto que esses encontros consistiam normalmente em passar o que vinha sendo feito com o aluno e algumas sugestões de atividades e ações para com o mesmo, não atingindo um estatuto de troca dialógica, de discussão aprofundada dos casos, instaurando um cunho de superficialidade à relação. Desse modo, o acesso real ao currículo por parte do aluno com

deficiência acaba sendo comprometido e as práticas revelam-se segregadas, pouco dialogam.

[...] A questão assim[...] do compromisso profissional que falta[...] e hoje no Brasil é assim: eu quero todos os meus direitos garantidos, mas eu tenho descoberto que para cada direito você tem mais deveres[...] você chega na escola pra fazer uma visita escolar[...] que é uma dificuldade tremenda que a gente tem[...] salta muralhas né?! Que a gente vai [...] e quando chega na escola[...] a professora simplesmente por que não concorda com a sua visita[...] não aceita a sua presença[...] é uma barreira que a gente enfrenta[...] outra questão[...] os meninos que estão na escola[...] eles estão matriculados na escola[...] mas ele não é aluno da escola[...] é aluno da professora do AEE[...] não é visto como aluno da escola[...] e é isso[...] mas não tem como a gente trabalhar sozinho [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 4º ENCONTRO).

Um grande problema assumido ao tocarmos a realidade do professor especialista reside na percepção de que, no encontro com outros profissionais com os quais divide o espaço escolar e a responsabilidade pelo processo de inclusão, não sente o pertencimento por parte deles, e sim a indiferença quanto a essa questão, o que parece provocar um desgaste em relação às práticas desenvolvidas, minando muitas possibilidades em virtude de ações solitárias, uma vez que a educação inclusiva deveria afetar a todos aqueles que fazem a escola.

Possível afirmar, então, como os sentidos que se atribuem à inclusão perpassam toda uma rede, neste caso, a rede escolar, afetando os discursos e, quando na presença de circunscritores que mais limitam do que expandem possibilidades, presenciamos emergir a dilaceração da resiliência em cadeia.

Sendo assim, sob outro prisma do caleidoscópio, as professoras da sala comum assumiram que, em seu panorama de atuação, muitas professoras ainda acreditavam que o aluno com deficiência não deveria frequentar a classe comum e, por conseguinte, deveria permanecer na sala de recursos em tempo integral, por vezes isso comparava no discurso, mas também em ações, ao negligenciar o processo educacional desse aluno em sala comum. Diante de tamanha complexidade temática, enfrentamos ainda

entraves no decorrer do próprio curso, quando por vezes ouvimos de uma professora da sala comum:

Vou precisar sair[...] ir embora[...] porque ainda vou pegar uma topic pra ir ensinar[...] aí eu não posso ficar à tarde[...] infelizmente[...] eu vou conversar com eles pra ver o que eles podem fazer[...] por que eu dou aula no ensino médio[...] se toda vez eu levar declaração eu vou ter que repor[...] e como eu tô com muita aula, né?! Vou conversar com eles pra ver o que eles podem fazer[...] com a direção[...] (PROFESSORA DA SALA COMUM – ESTADO – 2º ENCONTRO).

Tentamos solucionar essa situação, mas foi difícil chegar a um denominador comum quanto à resolutividade da questão. Assim, tal professora precisou por vezes se ausentar, mesmo demonstrando muito interesse em participar, além da necessidade referida por ser recente para ela o estudo no entorno da inclusão educacional.

Nesse impasse, levantamos novamente a necessidade de as parcerias firmarem-se na ação, no engajamento para subsidiar condições satisfatórias à participação de todos os docentes em sua formação, para que esta não seja fragmentada, forjando percursos formativos indolentes com a verdadeira construção do conhecimento. Assim, caberia à secretaria sanar este problema, garantindo a participação da docente, sem que ela tivesse de se ver no conflito entre ‘optar’ por ir ao trabalho ou permanecer investindo em sua formação.

Entretanto, o discurso por vezes era marcado pela declaração de que a própria comunidade escolar não incorporou ainda o paradigma da inclusão e andamos a passos lentos. Sem o envolvimento de toda a escola, muitas arestas impedem os avanços e a instituição torna-se arena de confronto entre as mais diversas acepções do processo.

A gente tem uma comunidade escolar que quem pensa avançado ainda pensa não em inclusão, mas em integração e quando a gente fala em inclusão, já há tantos anos, Salamanca há 20 anos, já se falava antes mesmo de Salamanca existem pessoas ainda engatinhando na integração [...] diretores com as falas claríssimas: ah, o importante é que ele esteja na escola, o importante é o social, quem aqui nunca ouviu isso? [...] a gente está ainda num processo de transição,

infelizmente, é algo que demanda uma série de mudanças, de mudança de paradigma [...] (PROFESSORA DA SALA COMUM – 3º ENCONTRO).

Questionando tais condições materiais para a efetividade do trabalho, uma das professoras encorajou-se a dizer que talvez estar na escola regular não seja para todos, vide a falta de acessibilidade e suporte para a assunção do paradigma. Remontando à integralidade do seu discurso, vimos entoar enunciados que diziam não de uma descrença na possibilidade de inserção da pessoa com deficiência na escola regular, unilateralmente culpabilizando o sujeito, mas pela falta de uma conjuntura que lhe assegure a participação ativa no processo de construção de conhecimentos no ambiente escolar:

[...] Aí tem também a questão do ministério[...] e de todas as áreas[...] e foi essa leva aqui em Sergipe [...] e eu não acho que seja pra todo mundo[...] minha opinião pessoal[...] essa obrigatoriedade[...] se não tem cuidador[...] só pra fazer de conta que tá lá? Acho melhor ficar em casa[...] então[...] isso assustou[...] você não tem nem a acessibilidade na escola[...] quanto mais a capacitação profissional[...] aí não se estrutura pra coisa acontecer[...] é tanto que as capacitações para os professores só começaram em 2010[...] como especialização mesmo[...] passar 4 anos[...] pra ter um professor na sala[...] e tinha os remanejamentos de professores que nunca tinha tido o contato com um deficiente[...] porque as secretarias achavam que podiam colocar qualquer pessoa[...] aí foi dando errado [...] aí você se depara com aquilo de não ser efetivo pela falta de conhecimento do professor[...] (PROFESSORA DA SALA COMUM – 2º ENCONTRO).

Uma das professoras do grupo teve suas práticas de sala de aula enaltecidas pelas colegas do AEE, que afirmavam que ela era uma professora reconhecida na educação infantil, contudo, ela considerava que, apesar das tentativas, com alguns alunos particularmente sentia dificuldade em avançar no trabalho. Tal professora se manteve a maior parte do tempo durante os primeiros momentos do curso apenas observando, pouco se manifestava. Conhecendo melhor seu funcionamento, foi possível capturá-la utilizando uma estratégia mais diretiva, mediante

o chamamento para que ela pudesse contar ao grupo de sua experiência.

A professora normalmente tão apática em relação ao processo modificou sua posição e trouxe um discurso inundado de minúcias de como vivenciou e vivencia hoje o processo de inclusão com seus alunos, trazendo os medos, os conflitos e também apontamentos mais prospectivos do seu fazer. Salientou o trabalho com a professora do AEE, que inclusive também participava do grupo, um trabalho ainda recente.

Olha é o seguinte[...] eu tenho um aluno há dois anos e se eu disser que eu recebi visita (do professor do AEE) eu estou mentindo [...] eu tava agoniada e eu fui na secretaria (Secretaria de educação do Município de Socorro) e aí eu comecei a implementar outras coisas [...] (PROFESSORA DA SALA COMUM – 3º ENCONTRO).

Hoje tem melhorado [...] eu já conversei até com ela (apontando para a professora do AEE que trabalha com o aluno), tem me dado várias dicas, é muito bom [...] (PROFESSORA DA SALA COMUM – 3º ENCONTRO).

Diante da problemática era preciso pensar: Que mecanismos podem ser instaurados a fim de que essa relação seja redimensionada? Como construir os bons encontros que reverberam potência de ação? As respostas giravam em torno do apontamento da necessidade de formação continuada, com ênfase nas práticas a serem desenvolvidas com o alunado da Educação Especial. Regularmente apontavam a configuração da proposta do nosso curso como caminho sugestivo para a deflagração de mais espaços de acolhimento às suas demandas, pois a participação ativa subsidiava o diálogo entre esses professores, visto a dificuldade em cotidianamente uni-los em torno dos planejamentos e avaliações do processo educacional dos alunos.

O trabalho com a pessoa com deficiência parece produzir distintos afetamentos, múltiplos sentidos. Muitos são, então, os modos de envolvimento com a atividade profissional, mas evidenciam em seu cerne a responsabilidade desses profissionais com o mundo que os circunda e com o outro, nessa constante dialética das relações. Vivenciando cotidianamente as tensões que perpassam o processo, diante de tamanhos impeditivos, é fácil compreender o

desencantamento quanto à atuação docente, ainda que trabalhemos para reverter essa ótica.

[...] Tem um detalhe também[...] é questão de escolhas sabe[...] existem profissionais e profissionais[...] pessoas e pessoas[...] existem aqueles que optam por focar muito no fracasso[...] né?! O que eu não consigo, o que não funciona, né?! E aí você realmente se desmotiva, você não tem aquela força motriz[...] pra poder continuar o seu trabalho [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 2º ENCONTRO).

A discussão em torno da escuta foi implicada nesse sentido e dialogamos quanto à necessidade que ambos têm de acolher as demandas, tanto dos sujeitos, quanto de suas famílias e entre eles mesmos, o que entou a seguinte indagação: e as nossas demandas, quem acolhe? O grupo se propôs a pensar estratégias para que o afetamento com tamanha dimensão não promova enquanto efeito práticas mortas e condutas mecanicistas, destituídas da engenhosidade necessária ao fazer docente:

[...] essa escuta na verdade[...] devia ser para conhecer esse aluno[...] com o objetivo de ajudar né?! De ampliar[...] mas, no entanto, essa escuta é de desmoronamento[...] na prática[...] na realidade[...] e aí muitas das vezes o profissional tá sozinho [...] Desmorona[...] fecha[...] Às vezes trazer pra você e você escuta[...] porque você vai fechando[...] bem assim é o profissional[...] vai se fechando[...] eu tenho que me preparar psicologicamente porque precisa, né?! Me esvazio[...] aí quando você consegue isso você consegue uma relação um pouco melhor[...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE - 3º ENCONTRO).

Pensando a consonância entre a matriz histórico-cultural e a Rede de Significações (RedSig), pode-se encontrar subsídios ao entendimento de que apenas nas relações imersas em campos interacionais tais afetamentos podem ser ressignificados.

Rossetti-Ferreira, Amorim E Silva (2004) apresenta a RedSig como uma maneira de compreender a significação do desenvolvimento humano através do estudo das interações em que as pessoas se envolvem, estando simultaneamente imersas em, constituídas por e submetidas a

relações dialógicas que vão produzindo múltiplos significados, onde se pode perceber a confluência de movimentos de transformação e a emergência de novos significados. É um processo dinâmico, no qual a cada momento um elemento ganha destaque, provocando a rearticulação de vários outros dentro de determinados limites.

Por processos de significação entendemos aqui, pelas vias da RedSig, os modos de produção, circulação e (re)elaboração de significação, tomando este termo no sentido pleno que engloba os modos que recobrem os termos ‘significado’ e ‘sentido’, utilizados tanto por Vigotski quanto por teóricos como Bakhtin, Luria e Leontiev. Tais processos, de acordo com Pino (2005, p. 149), se materializam “[...] na vida cotidiana das pessoas, nas diferentes formas de práticas sociais, uma vez que a significação é uma produção social [...]”, traduzindo assim a natureza semiótica e dinâmica da sociabilidade e da criatividade humanas.

Esse movimento delineado pelos deslocamentos, (re)posicionamentos, transformações que vão se dando na visceralidade das relações permite, por exemplo, as condições para que grandes pensadores introjetem ou redimensionem conceitos/teorias, a exemplo do que Marx fez ao inverter a dialética hegeliana, projetando a produção histórica do homem, a partir das condições materiais de existência.

Assim, a perspectiva histórico-cultural sofre influência marcante da assunção do materialismo histórico-dialético como fundamento para as elaborações. Embora possuam a mesma fundamentação, os focos de interesse e a ênfase nos estudos apontam para lugares/direções um tanto distintas. No que tange à significação destaca-se a relevância atribuída por Vigotski e Bakhtin, que a explicitam, debruçam-se de modo pujante em seu enfiamento/desvelamento, na busca por analisar o aspecto constitutivo dos signos na relação com o psiquismo e com a ideologia.

Em busca da compreensão desses significados, mais especificamente dos significados coletivos constituídos espaço-temporalmente, podemos analisar os diversos elementos de uma configuração, suas relações e interações. Assim, reportamo-nos à ideia de circunscritores, delineada pela perspectiva teórico-metodológica em questão.

Em síntese, os circunscritores consistem em elementos que compõem a rede de significações e são, concomitantemente, os que impelem a tal

configuração e os que a limitam. Eles conferem limites e possibilidades a uma determinada configuração, não são aspectos isolados e seus elementos não possuem o mesmo valor ou equiparidade em toda relação. Significa dizer que determinados significados são priorizados a depender do processo analítico e das questões norteadoras, buscando capturar especificidades do processo, não se pretendendo analisar a totalidade dos aspectos, embora estejam todos íntima e indissociavelmente articulados.

Adensando essa discussão, Valsiner (2004) assinala que os circunscritores coexistem nos espaços interativos, elementos culturais que tanto limitam o sujeito, orientando-o para determinadas direções, como propiciam o surgimento de direções imprevisíveis, promovendo processos de canalização cultural. É relevante pontuar que nesses processos o sujeito não se submete passivamente aos circunscritores (ou *constraints*), mas dialeticamente desempenha um papel ativo, de construtor e construído.

Assim, foi preciso discutir tais questões, mergulhar na teoria, a fim de que nos fornecesse meios para aprofundarmos a discussão, pensando novas respostas às problematizações hauridas no grupo. No quarto encontro, alguns professores apontaram experiências de sucesso como instigadoras às novas práticas e outras dificuldades como leituras de algumas realidades e afirmaram ser a colaboração ferramenta para a articulação fundante de práticas verdadeiramente inclusivas:

Qual a arma chave da educação agora? O registro que aí se comprova e prova o que esta sendo feito, que existe um trabalho, que é justamente a gente quebrar essa barreira, esse estigma de que a escola realmente anda pra trás, precisa da colaboração mesmo (PROFESSOR DA SALA DE AEE – 4º ENCONTRO).

Eu sempre digo assim: aceite, receba e a gente vai trabalhar, vamo ver e a gente vai caminhando [...] graças a Deus existe pessoas como S. professora do ensino regular [...] eu sempre digo assim sozinha eu não ando, só ando se for nós duas[...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 4º ENCONTRO).

[...] Onde é que a gente vai chegar? Que solução a gente vai dar pra isso? [...] então é uma relação de poder dentro da escola, jogo de força, que os pais percebem, as crianças percebem, o professor percebe [...] e nós que

somos os responsáveis por essa formação, por essa construção de conhecimento ficamos de mãos atadas, como sair disso? Realmente, se eu soubesse disso já estaria rica. Mas que precisa encontrar uma solução precisa, minha gente. Mas eu acredito muito na colaboração, naquela história de que uma andorinha só não faz verão (PROFESSORA DA SALA DE AEE – 4º ENCONTRO).

Conhecer a realidade e tentar apreender os movimentos que nela acontecem através do discurso dos próprios sujeitos da relação entre professor do AEE e professor da sala comum ampliou o olhar diante desse tema, ponto fulcral ao sucesso do projeto inclusivo. Compreender o movimento entre conflitos e avanços e perceber o lugar ocupado na articulação dessa parceria buscou levar os professores a problematizar o vivido e, via colaboração, pensamos como romper com os estigmas criados na promoção do hiato existentes, a fim de potencializar as frestas de abertura que têm sido mostradas nas relações.

O momento da formação deflagra reflexões que demandam tempo para que os sentidos se ampliem no dia a dia do trabalho escolar. Novas discussões desdobram-se do que fora levantado e apontaram a efervescência das questões, que necessitam caminhar junto à colaboração para que possam instituir outros modos de concepção do trabalho inclusivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tomarmos a inclusão como eixo norteador da democratização da educação, elegemos um ponto deveras desafiador com essa finalidade: o professor e sua formação. Desta vez, diferentemente da formação que se realiza em contexto, desejamos dilatar a escuta ao vivido, pudemos idealizar um espaço-tempo onde as questões desdobradas no dia a dia escolar pudessem ecoar e ganhar vida, a vontade era promover a deflagração de um lugar no qual esses sujeitos pudessem fazer emergir a escola em seus dizeres e fazeres – e a ela pudessem retornar. Indagamo-nos: Por que não conceber o grupo como espaço formativo privilegiado? Assim surgiu a ideia da formação continuada de professores com esse grupo heterogêneo.

Elegeram-se, então, como protagonistas desse grupo professores da sala comum e da sala de recursos, onde se oferece o chamado

Atendimento Educacional Especializado (AEE). A articulação prevista no trabalho de ambos os profissionais pelas recentes políticas públicas nesse entorno vê-se fragilizada ante a tantos desajustes na organização e funcionamento da escola. Intencionava-se ascender aos holofotes da constituição das relações dialógicas, pois em meio a tensões e conflitos entremeados pode-se produzir novos discursos, outros sentidos, mais possibilidades.

Para tanto, houve o estreito enlace com a perspectiva teórico-metodológica fundante dessa trama: a pesquisa-ação colaborativo-crítica. Tal perspectiva conferiu suporte para que pudéssemos concretizar nosso objetivo de analisar o processo de formação de professores no Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva.

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

Adotar essa perspectiva significa romper radicalmente com modelos nascidos do positivismo científico, dotados de uma racionalidade técnica que universaliza e absolutiza verdades; significa pensar prospectivamente quanto às questões que brotam de realidade aparentemente austera. Não leva necessariamente à resolução dessas questões, mas a uma movimentação do que se encontra instituído, de formas engessadas de fazer, de lógicas rígidas nas quais se necessita fazer rachaduras. A meta é que a reflexão conjunta possa levar à concepção de novos modos de ação, potencializados, que sejam capazes de mexer verdadeiramente com a estrutura social, modificando-a.

Na abordagem da pesquisa-ação os resultados são negociados entre pesquisadores/formadores e cursistas no cotidiano, de modo que se discutam esses resultados e se pense novas/outras estratégias de ação. Os processos de avaliação das mudanças ocorridas acontecem, portanto, na coletividade. Os movimentos do grupo foram sentidos e analisados mediante a captura de '*flashes* de mudanças' (BARBIER, 2004) dos professores em processo de formação continuada.

Por fim, a incipiência das possibilidades de encontro entre professores da sala comum e da sala de AEE refletem o hiato existente na articulação sistemática e colaborativa que precisa ser empreendida para que o processo inclusivo assuma outros contornos. Quando tais espaços-tempos são concebidos, dos conflitos e aproximações podem emergir fazeres/conhecimentos que suscitam processos de transformações necessárias ao real entendimento da assunção do paradigma da inclusão. Enquanto universidade, devemos ter sempre o compromisso ético-político de colaborar com a formação da escola inclusiva, estabelecendo parcerias com as instituições escolares para este fim.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. (Série pesquisa em educação, v. 3).
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.
- BARROS, R. B. de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. Resolução CNE/CEB nº 1, de 31 de janeiro de 2006. Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 fev. 2006. Seção 1, p. 9.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução. Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.
- BRIDI, F. R. S. **Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado**. Unisul, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011.
- CALLEJO, J. **El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.
- CANALES, M.; PEINADO, A. Grupos de discusión. In: DELGADO, J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Suintens, 1995.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1988.
- COLÁS, P. “El análisis cualitativo de datos”. In: BUENDIA, L.; COLÁS, P.; HERNÁNDEZ, L. **Métodos de investigación en psicopedagogía**. Madrid: Mc-Graw-Hill, 1998. p. 225-249.
- DEY, I. **Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists**. London: Routledge, 1993.
- FREITAS, H, C, L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO & MARGENS, 4., 2008, Gramado. **Anais...** Marília: ABPEE, 2008. p. 1-17.
- \_\_\_\_\_. Política nacional de educação especial no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 65-78.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.
- HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- IBAÑEZ, J. El grupo de discusión: fundamento metodológico y legitimación epistemológica. In: LATIESA, M. (Ed.). **El pluralismo metodológico en la investigación social**. Granada: Universidad de Granada, 1991. p. 187-212.
- JESUS, D. M. **Políticas de educação especial no Espírito Santo: implicações para a formação continuada de gestores públicos de educação especial**. Vitória: PPGE, 2006. Projeto de Pesquisa.
- JESUS, D. M.; GIVIGI, R. C. N. Implicações éticas na pesquisa-ação. In: LOPES, K. J. M.; CARVALHO, E. N. C.; MATOS, K. S. A. L. (Org.). **Ética e as reverberações do fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 33-45.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. rev. atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MOLINA, R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966-2002. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 40-55, 2010.
- MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.
- PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, G. S. N. **WebQuest: protótipo de um ambiente de aprendizagem colaborativa a distância empregando internet**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica)-Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2000.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 23-34.
- SABEL, S. C. **A psicologia de Vigotski e o materialismo histórico dialético de Marx e Engels: relações arqueológicas**. 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SEVERINO, A. J. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 9, n. 14, 2006.
- VALSINER, J. Dialogues with personal futures: strategic meaning construction and its functions. In: Branco, A. U.; Valsiner, J. **Communication and metacommunication in human development**. Greenwich, Connecticut: IAP – Information Age Publishing, 2004. p. 27-247.