UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESVELANDO OS FIOS DA TRAMA

JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESVELANDO OS FIOS DA TRAMA

JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Alcântara, Juliana Nascimento de
A347f A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama / Juliana Nascimento de Alcântara; orientadora Rosana Carla do Nascimento Givigi. – São Cristóvão, 2014.
230 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

1. Professores - Formação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação e Estado. 4. Pesquisa-ação na educação. I. Givigi, Rosana Carla do Nascimento, orient. II. Título.

CDU 371.13

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESVELANDO OS FIOS DA TRAMA

APROVADA EM: _____/ _____/ _____

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela banca examinadora.

_____

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi (Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

_____

Profª Drª Solange Lacks

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

_____

Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFES

Aos meus pais, Rejania e Luiz Carlos

Pelo cuidado com minha formação e
por me ensinarem o valor do trabalho.
O amor de vocês me impulsiona a seguir
com coragem e resiliência.
Dedico este trabalho a vocês, meus amores,
pelo sonho sonhado junto,
por serem meus grandes parceiros na vida.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Este trabalho foi alinhavado por fios de potência, desejo, liberdade. A trama que busquei aqui desvelar foi costurada pelo encontro das linhas que tecem o meu e o teu caminho, minha querida Rosana. Parece tão raro hoje o bom encontro... Quantos são os fazeres dotados de apatia, como se espraiam as paixões tristes... Numa época de tamanha exaltação à liberdade, quão antagônico é constatar a existência de pessoas/relações tão aprisionadas. Como sou grata por encontrar frestas de raras possibilidades nessa interlocução, por poder entender junto a ti o valor do trabalho, o quanto ele alimenta e dignifica, pelo desencadeamento de uma pluralidade de forças que faz criar e permite ações mais prospectivas. Do estudo e do trabalho firmou-se uma parceria e uma amizade que se espraiam vida afora, contagiando o olhar, o agir, o sentir.

Contigo, partilhas mais significativas, construção de conhecimentos emancipadores, apreensão valorativa da ética e do sabor da luta. Tanto aprendi e aprendo com você e me entusiasma vislumbrar o quanto ainda tenho a construir. Tantas inquietudes e vontades foram disparadas. Por entre tantos nós, sobressaíram-se as linhas nessa tessitura. Esse encontro permitiu ressignificar o cansaço, concedeu novas forças a esse percurso, atribuiu a ele sentidos inundados de vivacidade.

Esse estudo consiste num dos efeitos dessa potência de agir, da potência do afeto.

Que signifique mais um trecho da trilha e que se perpetue o desejo genuíno de fazer muito, muito mais.

Para você com todo amor.

AGRADECIMENTOS

A construção de uma dissertação tão desejada requer, por vezes, renúncia e obstinação. Assim, muitas vezes consiste num caminho de alguns trechos solitários, porém, sempre diz de um percurso de muitos encontros: vários são os afetos, as parcerias, as mãos que ajudaram a escrever essas linhas.

Aos professores que participaram desta pesquisa e compuseram junto a mim este estudo. Pelo tom de inconclusividade do que fora construído, que conferiu a produção de outras tantas possibilidades. Esse trabalho também é de vocês.

A Divisão de Educação Especial da SEED e ao Setor de Educação Inclusiva do município de Nossa Senhora do Socorro, nas figuras de Aparecida Nazário e Ana Maria dos Santos, respectivamente, pela parceria firmada para concretização desse estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, pela oportunização de tantos aprendizados. Aos tantos mestres que guiaram esta caminhada e aos funcionários, em especial a Eanes, pela boa vontade e disposição de sempre.

Aos meus colegas de mestrado, em especial a Catharine e Adriana Santana, que se tornaram amigas tão queridas. A Fillipe, pela amizade inestimável construída, assentada na admiração mútua, na qual os laços se firmaram nos embates, na partilha dos anseios e dos sonhos.

A CAPES pelo auxílio financeiro para realização do mestrado.

A todos os meus amigos do grupo de pesquisa, pelos diversos momentos repletos de leveza e sorrisos, pelo prazer em partilhar os estudos e o trabalho. Em especial, agradeço a Kivia e a Raquel, que contribuíram diretamente na materialização desse trabalho, pelas quais nutro imenso afeto e estima. A você ainda, Kivinha, por tantos risos, carinho, conversas e desejos partilhados e vividos nesse percurso. As queridas Thaís Alves, Ingrid, Marília, Lane, Lorena e Cris, pelo valor de cada momento vivido junto a vocês, dotados de tantas construções preciosas e muito bem querer.

A todos os professores, pacientes, famílias e alunos que entrecortaram meu caminho, por todos os ensinamentos e pela importância na minha formação. Muito do que sou hoje e tanto do que desejo ser devo a esses encontros.

A professora Denise Meyrelles, pela honra no aceite à leitura do meu trabalho, presenteando-me com seus comentários e análises tecidos na criticidade. Por todo o sentido da tua presença

neste momento, pela inspiração que sempre significou à nossa caminhada pelas veredas da inclusão educacional e por todos os desdobramentos e implicações dela advindos.

A professora Solange Lacks, pela solicitude e disposição em compor minha banca e discutir diversos pontos teórico-metodológicos que circunscreveram meu universo de estudo.

Aos amigos amados que se fizeram presentes nessa trilha de tantas maneiras, fazendo de alguma forma minha vida mais feliz. Aos de longa data: Gabi, Deise, Amora, Milly, Raquel e Leandro, pela amizade linda e fiel de tantos anos, amor conquistado desde a infância e motivo de tantas alegrias, são como irmãos. A Gabi, por viver comigo da escola à universidade, numa amizade dotada de cumplicidade, cuidado e afeto.

A Valéria e Danillo, por juntos formarmos um trio incrível, pelo laço forte de uma amizade leve e tão leal. A Jorge, amigo de tantos anos, com o qual partilhei e partilho tantos momentos felizes. A Igor Leys, amigo maravilhoso, pela torcida e pelo bem querer. A Jô, Tha, Pri e Aline por terem feito meus anos de graduação mais felizes e pelo afeto e amizade que se espraiaram para além dos muros da UFS. A Jô, por ser amiga e confidente fiel, pelo cuidado e torcida verdadeira, pelo prazer da companhia. Aos compadres Cléber e Acácia e ao meu afilhado/presente da vida Victor, pela pureza dos laços construídos.

A família Figueiredo, que me acolheu com tanto amor, em especial a Dona Lira, Epitácio, Dânia, Tábata e Pedrinho. Sou imensamente feliz por ter vocês em minha vida e grata por ter sido cercada de tanta gente linda e que emana a mim tanto bem querer.

À minha família materna e paterna, especialmente aos meus padrinhos Beto e Sônia por terem contribuído de maneira incalculável com a minha formação, desde sempre cuidado de mim, me acolhendo num momento posterior em sua casa como a uma filha. Sou privilegiada pela confiança depositada e por toda torcida para que eu consiga alcançar meus sonhos. Ao meu primo Bruno, pela acolhida em sua casa. A minha prima Beta, que é irmã de alma, pela dádiva que é e sempre foi dividir com ela minha vida, um dos meus maiores amores.

Por fim, e por tamanha importância, ao meu amor Solano, pelos dias vividos, por todos os sonhos que juntos construímos. Por ser tão uma pessoa tão linda e tão rara. Pelo brilho que concede à minha vida, como a tudo que toca. Contigo me sinto mais potente, mais firme, mais livre, mais feliz. Seja no trabalho ou por quaisquer outras linhas da vida, me honra tê-lo ao lado. Nosso amor “está sacramentado em meu coração”.

A todos minha sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho analisa o processo de formação de professores no Curso de Formação Continuada de Professores na Perspectiva Inclusiva, pelas vias da pesquisa-ação colaborativo-crítica. O curso proposto formou-se por professores do ensino comum e da educação especial do estado de Sergipe. Com a deflagração de discussões efervescentes no estado acerca do processo de inclusão escolar, configurou-se um novo panorama educacional na tentativa de extinguir a cultura das escolas especiais, perpetuada massivamente mesmo após a emergência de tantas políticas públicas. Ainda hoje observa-se a iminente dificuldade em conceber a educação na perspectiva inclusiva e muitos são os conflitos e tensões que emergem nessa trama. Buscou-se orientação na interlocução epistemológica com autores como Nóvoa, Freitas, Meirieu, Bakhtin e Vigotski. Tomou-se como aporte metodológico a pesquisa-ação colaborativo-crítica no subsídio a todo o processo de construção do curso de formação continuada, que materializou a discussão dos dados em três momentos: a constituição coletiva do currículo do curso; os encontros que efetivaram a proposta curricular, analisados em categorias propostas, e a autoavaliação formal da prática docente e do curso em questão. O processo de produção dos dados efetivou-se de fevereiro a julho de 2014, período no qual a dinâmica formativa aconteceu. Como instrumentos de coleta de dados elegeu-se a utilização de gravações em vídeo e áudio, relatórios, diário de campo e questionários. Observaram-se mudanças significativas nos sentidos atribuídos ao processo inclusivo enquanto efeitos das possibilidades advindas do campo interativo dialógico constituído no curso de formação, a potência da imersão teórica na articulação com as práticas e, por conseguinte, a necessidade de maior aprofundamento teórico-prático. Aponta-se, nessa tessitura, a importância de investimento na formação continuada desses professores, numa perspectiva que produza condições de formação reflexiva/emancipatória, mediante propostas que tomem os elementos da prática como disparadores de novos movimentos e ressignificação de funcionamentos cristalizados.

Palavras-chave: Formação continuada. Inclusão. Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

ABSTRACT

This work analyzes the process of teacher training in the Course of Continuing Teacher Education in Inclusive Perspective, by way of critical-collaborative action research. The proposed course was formed by teachers of the common teaching and of the special education in the state of Sergipe. With fy the firing of effervescent discussions about the process of school inclusion, have configured up a new education landscape in an attempt to extinguish the special schools culture, massively perpetuated even after the emergence of so many public policies. Today still observe the iminent difficulty conceiving education in inclusive perspective and many are the conflicts and tensions that emerge in this plot. The guideline was sought in the epistemological dialogue with authors as Nóvoa, Freitas, Meirieu, Bakhtin and Vigotski. Was taken as a methodological approach the action research collaborative-critical in the whole process of building of the continuing education course, which materialized the data discussion in three moments: the collective constitution of the course curriculum; meetings which implemented the proposed curriculum, analyzed into categories proposals, and formal self-assessment of teaching practice and oh the course in question. The production process of the data was effected from february to july 2014, period in which the formative dynamic occurred. As instruments for data collection was elected the use of audio and video recordings, reports, field diary and questionnaires. Significant changes were observed in the meanings attributed to inclusive process how effects of possibilities from the dialogic interactive field constitued in the training course, the power of theoretical immersion in conjunction with the practical and, therefore, need of greater theoretical and practical advancement. It is noted in this context the importance of investment in continued training of these teachers, by a perspective that produces training conditions reflective / emancipatory through proposals that take the elements of practice as triggers new movements and ressignification of crystallized gears.

Keywords: Continuing education. Inclusion. Critical-collaborative action research.

SUMÁRIO

1 A TRAMA: COSTURANDO OS PRIMEIROS FIOS.....12

2 TECER E FIAR: NA TEIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO.....27

2.1 DO ADVENTO DA MODERNIDADE AOS DIAS ATUAIS: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO.....27

2.2 O CENÁRIO INTERNACIONAL.....31

2.3 AS POLÍTICAS FEDERAIS.....38

2.4 A POLÍTICA ESTADUAL.....49

3 DESFIANDO A MALHA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....58

3.1 A SITUAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.....58

3.2 LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....65

4 ENTRE FIOS E ALINHAVOS: A ARTE DO TEAR.....84

4.1 NATUREZA DO ESTUDO.....84

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: FORMANDO O GRUPO.....90

4.2.1 O processo de seleção dos sujeitos.....91

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....97

4.4 DESENHO DA PESQUISA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....98

5 O QUE REVELA ESSE TEAR? TRANÇANDO OS FIOS.....103

5.1 CONSTRUINDO O CURRÍCULO DO CURSO.....103

5.2 A MATERIALIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO.....123

5.2.1 Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada.....134

5.2.2 Currículo e adaptação/flexibilização curricular.....147

5.2.3 Práticas pedagógicas inclusivas.....151

5.2.4 Parceria família e escola.....156

5.2.5 Relação professor da sala comum x professor da sala de AEE.....161

5.2.6 Relação teoria x prática na formação inclusiva.....171

5.3 A AUTOAVALIAÇÃO FORMATIVA E A AVALIAÇÃO DO CURSO.....175

6 NO ENTRELAÇAR DOS FIOS, EIS QUE SURGE A TRAMA: ENTRE NÓS E LINHAS DO ARREMATE.....189

REFERÊNCIAS.....200

APÊNDICES.....212

APÊNDICE A.....213

APÊNDICE B.....214

APÊNDICE C.....215

APÊNDICE D.....217

APÊNDICE E.....218

APÊNDICE F.....219

APÊNDICE G.....221

APÊNDICE H.....222

APÊNDICE I.....223

APÊNDICE J.....227

1 A TRAMA: COSTURANDO OS PRIMEIROS FIOS

> Escrever é uma questão de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o visível e o vivido.
>
> A literatura e a vida
> Gilles Deleuze

Minha aproximação com a Educação Especial se deu a partir de um encontro fecundo com o GeLC[1] (Grupo de Estudos em Linguagem e Comunicação Alternativa) do curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal de Sergipe. Encontro-me neste grupo desde o ano de 2009, quando adentrei a Iniciação Científica, à qual estive vinculada por dois anos consecutivos até a finalização da minha graduação. Arrebatada inicialmente pelo desejo de imergir no âmbito clínico-terapêutico, passei aos poucos a deslizar pelo campo educacional a partir da pesquisa quando fiquei, por duas vezes consecutivas, responsável por planos de trabalho com foco na escola. Esse encontro que aqui registro semeou em mim uma infinidade de possibilidades de ser/fazer e, após ser tocada pelo mesmo, me vi irremediavelmente enredada pelos fios de possibilidades que apenas os grandes encontros podem tecer.

De acordo com Spinoza (2008), todos os corpos se relacionam e possuem o poder de afetar e serem afetados. Assim, existem dois tipos de afecções: as paixões e as ações. Somos seres apaixonados quando algo que está fora produz em nós um afeto, ou seja, quando a causa de um afeto nos é exterior. Ao contrário disso, agimos quando somos a causa de algo que nos é extrínseco. Todo encontro resulta desse poder de afetar e ser afetado.

Alguns encontros produzem um aumento de potência dos corpos, enquanto outros produzem uma diminuição da potência de agir dos mesmos. A potência é a própria essência dos seres, é o seu poder de ação. Quando um corpo se compõe ao outro, aumenta o seu poder de ação. O bom encontro está, então, intimamente relacionado ao aumento da nossa potência e liberdade. Por paixões alegres, Spinoza compreende aquelas que aumentam ao máximo nossa potência de agir até o momento em que ocorre a verdadeira transmutação; do máximo de paixões alegres, passamos aos sentimentos livres ativos. O conhecimento, aliado aos bons encontros, é o que torna o homem livre. A liberdade nasce desse e nesse movimento de passagem das paixões tristes às alegres e das paixões de alegria às ações suscitadas pelo

[1] O GeLC conta com a participação de aproximadamente 20 pesquisadores, entre a pesquisadora coordenadora, mestrandos, alunos de iniciação científica, da graduação e egressos.

desejo (CHAUÍ, 2011). Foi, portanto, a partir desse bom encontro, que me vi tomada pela supremacia das paixões alegres sobre as tristes, pela emergência da potência de ação por um desejo latente.

Pisar o chão da escola, enquanto pesquisadora, com o olhar especialmente voltado ao processo de inclusão educacional, me apresentou uma realidade a qual me vi voluntariamente presa, implicada, mergulhada desde então. No ano de 2008 testemunhamos no Estado o fomentar de discussões ainda mais efervescentes e 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 adotara a perspectiva inclusiva, configurando um *boom* nessa mudança paradigmática, visto que até então as medidas pareciam acontecer timidamente, sem resultados expressivos quanto à ruptura com o paradigma excludente.

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 (cerca de cinco vezes). Tal levantamento sinaliza para uma mudança conjuntural em torno da presença dos alunos com deficiência na escola regular, entretanto, tem-se consciência das tensões enfrentadas no delineamento dessa nova trama educacional.

Diante disso, emergiram questões que nortearam as inquietações que movimentam 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?

Recorrendo novamente à Spinoza, poderia se dizer que no processo inclusivo, historicamente, as paixões tristes parecem ter se sobreposto massivamente às paixões alegres,

reverberando pouca potência de ação. Como produzir, assim, os bons encontros que possam levar às mudanças? Essa é uma indagação que lateja na mente de quem pensa a inclusão hoje.

O encontro do sujeito deficiente com os sujeitos ditos “normais” no âmbito escolar foi marcado pela produção de estigmas indesejados e lugares marginalizados. De acordo com Farina (2012), baseada na perspectiva inclusiva, toma-se a estigmatização como constituidora de práticas preconceituosas. Estas, por sua vez, naturalizam verdades que são socialmente construídas, influenciando nas possibilidades de vida do outro que, neste caso, é o sujeito com deficiência, o qual tem seus espaços de pertencimento e desenvolvimento limitados por esses estigmas que carrega consigo, historicamente alicerçados nos parâmetros de (a)normalidade. A existência desses estereótipos consiste em elementos normalizadores e reguladores que, socialmente construídos e compartilhados, naturalizam os enunciados e contaminam algumas práticas discursivas.

Freitas (2004, 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. Logo, a entrada desses sujeitos 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 assenta fere os pressupostos político-ideológicos que circunscrevem espaços abertos à diversidade.

A partir dessa conjuntura, mediante a efetiva entrada das pessoas com deficiência na escola em nosso estado, pude observar e analisar esse processo e, diante de tantos “nós” nos quais a inclusão socioeducacional se esbarra, elegi um ponto nevrálgico à possibilidade de sucesso do projeto inclusivo: 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 frustradas de formação, de má qualidade, devido às condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente no país, como aponta Freitas (2007). Embora, estejamos vivendo uma época em que propostas desse tipo se intensificam e multiplicam-se frente às novas demandas educacionais, a exemplo da Educação Especial.

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, 2006a).

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, 2003, p. 13). Nesse sentido, a formação do professor para educação especial carrega consigo marcas desse conhecimento reducionista, que limitava a pessoa com deficiência à instância patológica e que, ainda hoje, impregna a subjetividade do professor com o olhar da negação das condições do sujeito como ser sócio-histórico.

Assim, o sujeito foi historicamente encapsulado em sua deficiência, o que oficializou sua incapacidade de construção, criação e produção. Sem compreender verdadeiramente esses sentidos produzidos, esse encapsulamento foi tanto ingênuo, quanto perigoso ao conceber padrões universais de ser, processo este que alimentara e sustentara a exclusão. Essa concepção de sujeito, vinculada a posições organicistas que adensaram a valorização da instância diagnóstica, foi também responsável por produzir processos segregatícios dentro da escola.

Na concepção da matriz sócio-histórica, corrente epistemológica a qual se filia este estudo, distancio-me dessas posições acerca da deficiência e me aproximo 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, consequentemente, para a explicação do que faz do homem um ser que transcende a biologia e se torna também cultural (SABEL, 2006).

Desta forma, Vigotski aponta que a singularidade do sujeito deve ser estudada explicando-se o seu movimento histórico-dialético. Ele estabelece a tese de que no ser humano há duas linhas de desenvolvimento que se cruzam: a linha biológica e a linha social/histórica. Logo, ele não desconsidera o plano biológico, mas postula que sobre essa base orgânica se constrói outra forma, qualitativamente diferente, de relacionar-se com o mundo, o que justifica e assinala a capacidade de desenvolvimento/aprendizagem da pessoa

com deficiência. A força da interação sociocultural com a instância biológica é capaz de produzir outros modos de funcionamento mais prospectivos, entendendo a dimensão não-determinística do plano orgânico na constituição do sujeito.

> Tem-se em Vigotski, assim, uma concepção de singularidade psicológica que é, ao mesmo tempo materialista – quando a vê como fruto de processos objetivos – e dialética – quando reconhece haver na história da constituição humana uma superação, um salto qualitativo do biológico ao cultural, que não pode ser explicado pela simples associação de nexos fisiológicos (SABEL, 2006, p. 104).

Ainda segundo a autora, esta abordagem da consciência pela sua dimensão social não significa, porém, a dicotomização entre o sujeito singular e a coletividade. Vigotski compreendeu isto e trabalhou para construir uma psicologia que se ocupasse do "cada um", sem que esta singularidade se perdesse da dimensão social do psiquismo humano.

Desse modo, assumindo esse olhar, vejo nas proposições vigotskianas sobre o desenvolvimento humano, a deficiência e a educação inestimáveis pressupostos de embasamento para a educação especial. Embora à época ele não tenha tratado da inclusão enquanto um paradigma como vivenciamos nos tempos de hoje, alavancou discussões norteadoras aos estudos atuais quanto ao sujeito da educação especial e seu processo educacional. Assim, pela redução do status de importância da instância diagnóstica à simples causa orgânica, ele destaca no trabalho pedagógico a valorização da diferença e da diversidade, pela compensação, em detrimento da incidência sobre a falta, evidenciando a importância de caminhos alternativos para a aprendizagem/desenvolvimento da pessoa com deficiência, como ressalta no clássico *Fundamentos de Defectologia*.

Tomando a formação de professores para o trabalho inclusivo com esse sujeito com deficiência como fio condutor desta pesquisa, destaco a formação continuada enquanto foco do meu debruçamento de estudo. De acordo com Gatti (2008), tanto no Brasil quanto nos demais países, a formação continuada se justifica pelas novas exigências da sociedade contemporânea. Entretanto, vale ressaltar que as demandas educacionais, como novas tecnologias e baixo rendimento escolar, funcionam como molas propulsoras para se pensar as reformas curriculares.

Muitas são as demandas educacionais que se proliferam na atualidade, não me omito a este fato no trabalho, apenas saliento o que a autora destaca, a fim de nortear o entendimento conjuntural. É nesse bojo, portanto, que surge o discurso da atualização e da necessidade de renovação. A proliferação de cursos de formação continuada nos remete a refletir se eles têm

sido capazes de atender às demandas dos profissionais e se suas condições de trabalho são consideradas.

Logo, penso que o modelo vigente não tem garantido 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 entoou 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/espaço 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, apresento 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.

De acordo com Silva (2011), os assuntos relacionados à formação, à identidade e à profissionalização docente tornam-se centrais, ao longo dos anos de 1990, nos estudos e nas pesquisas em educação no Brasil. O tema formação docente se faz significativamente presente na área e na pesquisa educacional no país, como se observa nos estudos do tipo estado da arte nos programas de pós-graduação em educação do país (SOUZA et al., 2007; ANDRÉ, 2010; MOLINA; GARRIDO, 2010).

Frente à complexidade dessas questões, com seus paradoxos, a formação de professores assume contornos de um verdadeiro desafio para os pesquisadores, formadores de professores e para os elaboradores e executores das políticas públicas de formação. Em muitas circunstâncias se têm buscado a formação pela pesquisa, entendida como potencializadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes (LONGAREZI e SILVA, 2010a). A crescente busca por abordagens dessa natureza tem se firmado por diferentes metodologias, como a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998; BARBIER, 2004), em uma perspectiva colaborativa (IBIAPINA, 2008; GARRIDO, PIMENTA & MOURA, 2000; MOURA e FERREIRA, 2008; MARIN et.al., 2000), aqui adotada como fora mencionado.

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 (SILVA, 2011).

Os autores supracitados enfatizam que o avanço da pesquisa qualitativa em educação, em especial na modalidade pesquisa-ação, tem a ver com a urgência, a complexidade e as demandas da prática educativa, com a necessidade de pesquisas de intervenção nessa prática, com vistas a nela operar mudanças. Nesse sentido, há uma crítica à concepção de professor como técnico, que se fundamenta em uma ideia de educação como ciência aplicada, atrelada ao enfoque positivista. Essa concepção epistemológica configura, por sua vez, um entendimento da relação entre teoria e prática como dimensões separadas, atribuindo ainda superioridade da primeira em relação à segunda.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2007) elabora, no texto *Paradigmas contemporâneos da formação docente*, um quadro interpretativo das tendências de formação, agrupando-as em três grandes modelos: os modelos técnicos, os modelos práticos e os modelos críticos. Estes últimos, enquanto meu foco de interesse, concebem a educação como atividade histórica e social, intrinsecamente política e problemática, e vinculam a pesquisa ao ensino e ao currículo.

A prática, nesse entendimento, assume a centralidade do processo de conhecimento e do processo formativo do professor. A dimensão prática deixa de ser entendida como local de aplicação de teorias técnico-científicas e se converte em ponto de partida e de chegada das investigações educativas dos professores. Há, inclusive, de se manter e garantir a tensão entre teoria e prática para que a teoria possa ser, ao mesmo tempo, crítica da prática e crítica de si mesma, porque só assim ela pode ser teoria da práxis.

Para Carr e Kemmis (1988, p. 103), o entendimento de que o comportamento humano é dotado de significação implica não só uma referência às intenções conscientes dos indivíduos, como também ao “contexto social dentro da qual adquirem sentidos tais intenções”. Tal entendimento, por sua vez, implica conceber as ações humanas como ações sociais, que “surgem das redes sociais de significados conferidos aos indivíduos por sua história passada e presente” (p. 104). A ciência social, nessa perspectiva, visa a “descobrir o

conjunto de regras sociais que dão sentido a um determinado tipo de atividade social" (p. 104).

Na perspectiva crítica da formação de professores, o ensino é concebido como prática social; é visto como uma atividade que se desenvolve no interior de contextos sócio-históricos, os quais são carregados de interesses, valores e ideologias. Assim, as investigações sobre a prática de ensino não podem se reduzir à análise das técnicas e das destrezas utilizadas pelos professores, com base na sua objetividade em face do real, como defendido pela racionalidade técnica, tampouco levar em conta apenas os significados e as interpretações dadas pelo professor, como proposto pela racionalidade prática. Deve-se, sim, levar em consideração tudo isso, ou seja, tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos presentes na educação. Além de enfatizar as condições sociais e históricas em que se desenvolve a prática educativa.

Cabe ainda ao professor, nessa perspectiva, desvelar as condições alienantes em que os sujeitos envolvidos com o processo educacional estão submetidos, pois só assim esses sujeitos estarão em condições de alcançar a construção de processos de transformação, que levem a condutas/posturas mais autônomas e conscientes.

Nesse sentido, a perspectiva crítica defende a importância do professor como: sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos; pesquisador; produtor de conhecimentos válidos e legítimos; e produtor de conhecimentos que podem orientar e guiar a prática docente. Defende ainda o respeito à voz e à produção dos professores como condição para possibilitar a liberdade e a emancipação e, consequentemente, a transformação educacional e social. Encontra-se ainda nessa perspectiva uma ideia de professores colaborando entre si, como membros de uma comunidade de pesquisadores ou de uma comunidade de aprendizagem docente, em torno das quais é possível articular teoria e prática.

Por essa ótica, corroboramos com a visão de Meireu (2002) acerca do trabalho pedagógico ao afirmar que este:

> [...] é um trabalho que consiste em apoderar-se dos objetivos da aprendizagem, examiná-los, analisá-los, interrogá-los, escrutá-los em todos os sentidos, prospectá-los e prospectar também sua organização, interrogar o tempo todo sua inteligibilidade para captar todas as suas nuances, identificar suas articulações, descobrir suas contradições, até que mais nenhum rosto se feche e o vínculo social vá sendo construído pouco a pouco na classe (MEIREU, 2002, p. 83).

Os cursos que vêm sendo desenvolvidos têm se configurado de modo que seus dados e resultados não são discutidos e pensados em processo com os sujeitos participantes do curso.

Este ponto sinaliza uma importante preocupação, pois entendo que o acompanhamento e a avaliação de um curso se dá no próprio processo formativo. Na perspectiva de formação aqui assumida, planejamento e acompanhamento de um curso transcendem o modelo pré-elaborado, tomando como princípio norteador a construção coletiva.

Remontando a discussão da formação ao âmbito da Educação Especial, visualizamos algumas particularidades que ecoam nos processos formativos dos professores envolvidos. Temos hoje implicados nessa esfera professores da sala comum e professores da sala de recursos multifuncionais, 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.

Dessa forma, muitos trabalhos especializados são realizados com os alunos em nome da formulação de conceitos, desenvolvimento da atenção, percepção, imaginação, concentração e estímulo à memória, mas sem um planejamento que sustente o processo educacional desses sujeitos. São ações isoladas que pouco dialogam com o trabalho educativo desenvolvido pela escola de maneira mais ampla. Reduz-se todo esse movimento a trabalhos com jogos, atividades de recorte e colagens e uso de materiais pedagógicos, mas com poucas interseções com uma ação planejada que permita o diálogo entre as ações da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado.

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, tenho me perguntado se 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 na 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.

Adotar a oferta de atendimento educacional especializado, mediante a assunção da sala de recursos multifuncionais, como a única alternativa a contemplar as especificidades dos discentes com indicativos à Educação Especial talvez seja caminhar no sentido de colocar em segundo plano um sujeito encarnado, que é o aluno, até porque precisamos entender as necessidades discentes para promover a composição dos apoios ao processo de escolarização. Minha opção de continuar mirando também a sala de aula comum emerge também pelo pressuposto de que se há o reconhecimento das especificidades que atravessam esses estudantes, a ponto de alocá-los em espaços específicos para intervenções mais direcionadas às suas singularidades, precisamos refletir como são trabalhadas essas mesmas especificidades quando se defrontam com as outras subjetividades, ou seja, as dos demais alunos na sala de aula comum.

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, tenho me 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 desses estudantes.

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.

Nesse sentido, alguns trabalhos têm sido desenvolvidos tomando a pesquisa-ação para a atuação com a formação de professores se pensando especificamente o processo inclusivo, como os trabalhos de Almeida (2004), Brandalise (2007), Silva (2011), Vieira (2012) e Capelline (2004).

Almeida (2004) se dispôs a investigar as práticas educativas dos profissionais de uma escola pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, através da formação continuada em contexto. Ela se propôs a analisar as mudanças em torno da prática educativa, tendo como alvo a construção da autonomia docente. A pesquisadora enfatiza o trabalho colaborativo com os professores e aponta para alguns aspectos que devem ser levados em consideração, de

maneira prioritária, em se tratando das práticas educativas inclusivas: planejamento e organização sistemática do ensino, flexibilização e adaptação curricular, busca pela relação teoria e prática, aprendizagem cooperativa, dentre outros.

O foco do estudo de Brandalise (2007) se deteve à autoavaliação coletiva, tema escasso de produção científica, especialmente no campo brasileiro. Ela tenta demonstrar que a tomada de uma postura dialético-crítica viabiliza a autoavaliação por um processo coletivo, possibilitando que os profissionais da comunidade escolar se façam sujeitos da ação. O estudo versa sobre a complexidade da elaboração de um processo de autoavaliação e o quanto ele pode contribuir para o desenvolvimento profissional, configurando um novo modo de conceber o fazer destacado em tempos de inclusão. Este trabalho entra em consonância com o estudo que aqui proponho no que tange à elevação do estatuto de importância da autoavaliação no processo formativo, uma das nuances contempladas e analisadas.

Silva (2011) desenvolveu um programa de formação, pela pesquisa-ação e pela análise de dados pautada na Análise do Discurso, no qual os professores tiveram oportunidade de trocar experiência, discutir, refletir e ressignificar suas práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão vivenciado. O estudo apontou que durante o processo formativo foi possível observar que os professores demonstraram interesse em ressignificar a sua prática pedagógica, assim como na prática foram identificadas mudanças significativas no dizer e no fazer docente frente a esses alunos, com novas concepções acerca das possibilidades do aluno com deficiência.

O estudo de Vieira (2012) teve como objetivo investigar as ações constituídas por uma escola pública de Ensino Fundamental para o envolvimento de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento no currículo escolar. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e envolveu professores, pedagogos, dirigente escolar, responsáveis pelos discentes e alunos matriculados do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Ele procedeu com três frentes de trabalho: a observação participante e a escuta dos discursos produzidos por alunos, professores, equipe técnico-pedagógica e responsáveis pelos discentes sobre o envolvimento dos estudantes com indicativos à Educação Especial no currículo escolar; a constituição de espaços de formação continuada; e o acompanhamento das ações praticadas pela escola para envolvimento das necessidades educacionais dos alunos com indicativos à Educação Especial no currículo escolar. A pesquisa aponta a necessidade de advogar pela constituição de currículos escolares mais abertos para contemplar as

necessidades de aprendizagem de alunos com comprometimentos físicos, psíquicos, intelectuais ou sensoriais.

Capelline (2004) em sua tese de doutorado objetivou analisar as implicações do trabalho colaborativo na escola entre professor da sala comum e do ensino especial, sendo o estudo conduzido em duas escolas regulares, no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, com a presença de alunos com deficiência mental. Os resultados apontaram para o destaque das professoras quanto ao trabalho colaborativo como propulsor de desenvolvimento pessoal e profissional. O estudo aponta, ainda, a necessidade de redimensionar o papel do professor da educação especial, para que atue mais em conjunção à sala comum, não de maneira tão segregada como nos moldes de então. Poucos estudos referidos na literatura têm se preocupado com as questões que envolvem a articulação entre esses dois profissionais, professor da sala comum e da sala de recursos, inquietude do trabalho acima apresentado consonante a que impulsiona minha investigação.

Nesta pesquisa, parti 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 falo 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).

Propus-me 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).

Logo, o curso aqui proposto, intitulado *Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva* (Professores da Sala Comum e do AEE) representa o reconhecimento da necessidade de formação através de uma lógica que coloque os professores em situação de participação ativa na construção de conhecimentos. Foi proposta, enquanto parte do estudo, uma meta-análise crítica com esse grupo de professores do Estado de Sergipe e do município de Nossa Senhora do Socorro. Objetivava-se potencializar o diálogo teórico-prático, pela via do Grupo de Discussão (GD) e da pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo como eixo a formação continuada desses professores (JESUS, 2011). Construir um espaço aberto à interlocução, à coexistência das demandas específicas e às necessidades emergentes que enlaçam a sala comum e a de AEE também foi meta deste estudo, visto a urgência em se contemplar espaços formativos que deem vida a essa articulação, grande lacuna e grande desafio à Educação Inclusiva em nossos dias.

Para tanto, defini junto ao grupo de pesquisa alguns objetivos específicos para desenvolver o curso de formação continuada:

- oferecer formação continuada para 25 professores da Educação Especial, entre professores da sala comum e do AEE, num curso de 80 horas;
- analisar passo a passo a formação oferecida para os professores, tomando como base os princípios da pesquisa-ação colaborativo-crítica;
- discutir com o grupo de participantes sobre o que deve constituir o processo de formação continuada de professores da Educação Inclusiva, tendo em vista subsidiar o planejamento da pesquisa-ação-formação;
- formar professores mediante a criação e concepção de novas possibilidades de aprofundamento do diálogo teórico-prático, fundante da práxis, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica;
- criar dispositivos que disparem outras ações políticas, novas práticas pedagógicas e de formação de professores para a educação inclusiva.

Para a execução dos objetivos especificados acima tomou-se o referencial da pesquisa-ação colaborativo-crítica, visto que nessa abordagem teórico-metodológica busca-se a aproximação entre sujeito e pesquisador, assumindo a colaboração como essencial ao processo de intervenção para descobrir sentidos da realidade. A ênfase está no processo de autorreflexão coletiva na busca pela superação das tensões vividas (JESUS, 2011).

Diante do exposto, o estudo em tela teve por objetivo: **analisar o processo de formação de professores no Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva, pelas vias da pesquisa-ação colaborativo-crítica.**

A parceria se deu entre a UFS e a SEED (Secretaria de Estado de Educação), bem como com a Secretaria de Educação do Município de Nossa Senhora do Socorro. Tal diálogo se justifica por uma parceria de longa data constituída entre os mesmos. Há quatro anos o grupo de pesquisa do qual faço parte estreitou relação com as secretarias supracitadas a fim de discutir, junto aos gestores da educação especial, questões relacionadas à inclusão escolar, como a política inclusiva que vem sendo redimensionada no estado, em uma tentativa de mapeamento das problemáticas reais, com o intuito de refletir possibilidades de transformações das lógicas estabelecidas.

Com esse objetivo, pretendeu-se analisar o processo de formação pela via da participação no curso presencial, contemplando os diferentes momentos vividos no mesmo, desde seu planejamento até a avaliação final. Desejava compreender os desafios vividos pelos formandos e formadores, refletindo sobre os momentos de interação entre os sujeitos da pesquisa, além de refletir sobre o currículo do curso, destacando as questões relativas ao vivido. Pelas vias da pesquisa-ação, refletir sobre as possíveis mudanças geradas a partir do movimento formativo.

Nesses termos, tal pesquisa:

> [...] exige a compreensão da processualidade dos movimentos [...] privilegiando o agir e o ir além da descrição, da interpretação, da denúncia, no sentido do presente como movimento fundamental para articular projetos e utopias, construir alternativas de sentidos e de práticas, criar condições de pertencimento e de canais de expressividade (JESUS, 2008, p. 1).

Na apresentação deste trabalho, sistematizei sua organização em **seis capítulos.** Logo após este **primeiro capítulo introdutório**, trago no **segundo** a discussão sobre as políticas públicas em inclusão no que diz respeito à problematização da relação visceral entre política e educação; à trajetória das políticas que subjazem ao processo inclusivo ao explicitar o contexto internacional que deflagrou o movimento aqui no Brasil; e a políticas públicas desde o âmbito federal até o âmbito estadual, a fim de deflagrar um diálogo preliminar.

O **terceiro capítulo** foi organizado com o propósito de discorrer sobre a formação continuada de professores. Neste tópico, lanço meu olhar sobre a situação da profissão docente para alcançar a discussão sobre legislação e formação de professores em educação

especial/inclusiva, com análises acerca deste panorama, no qual se introduz em cena as ferramentas da pesquisa-ação como alternativa à formação do professor.

Os pressupostos teórico-metodológicos do estudo consistem o foco do **quarto capítulo.** Assumo a pesquisa qualitativa como fundante das investigações trazidas. No interior dessa perspectiva, elejo a pesquisa-ação colaborativo-crítica como princípio norteador.

O **quinto capítulo** subdivide-se pelas análises de três momentos que teceram e alinhavaram o curso em questão: o primeiro diz respeito à construção coletiva do currículo do curso de formação continuada, levando à problematização das demandas levantadas e à discussão das questões que entrecortam o processo inclusivo; o segundo assenta-se em reflexões materializadas em categorias de análise no tocante à trajetória do curso presencial, que revelam nuances do grupo que se constituiu, os sentidos e significações atribuídos à formação e às temáticas que perpassam a realidade do grupo em se tratando da Educação Inclusiva; e o terceiro traz à tona o último momento do curso, abrangendo a autoavaliação dos professores quanto a sua prática profissional, seus sentidos e desdobramentos.

Por fim, o **sexto e último capítulo** abriga as considerações finais acerca do vivido no curso de formação continuada proposto. Algumas sinalizações e apontamentos considerados pertinentes e implicativos também ganham vida nesse capítulo e desvelam um fechamento inconcluso ao presente estudo, na tessitura de uma malha de pontos infindáveis.

2 TECER E FIAR: NA TEIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

> Em outras palavras, não costumo trabalhar privilegiando a perspectiva do poder, do sistema econômico e sua força política. Ao contrário, minha perspectiva de trabalho é a que tem em conta as contradições que fazem com que a força se torne frágil, que abrem brechas na armadura do Estado e dos sistemas (econômicos e políticos), que criam no interior do que parece forte e dominante o nicho de ação eficaz dos frágeis.
>
> José de Souza Martins

2.1 DO ADVENTO DA MODERNIDADE AOS DIAS ATUAIS: REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICA E EDUCAÇÃO

O discurso da Modernidade sobre as pessoas com deficiência, segundo Marques (2003), esteve sempre calcado no entendimento da deficiência como desvio da norma, ou, em outras palavras, como o não ajustamento aos padrões ideologicamente estabelecidos como normais.

Atendendo a este concepção moderna de sujeito desviante, a opção utilizada para a integração escolar no Brasil foi a denominada *mainstreaming*, ou seja, "corrente principal", tendo o sentido de um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno, existindo um leque de possibilidades e de serviços disponíveis aos mesmos, que vai da inserção nas classes regulares ao ensino em escolas especiais. Configura-se, assim, o sistema de cascata, que deve favorecer o ambiente menos restritivo possível, possibilitando ao aluno transitar da classe regular ao ensino especial.

O princípio da integração surgiu na década de 1960, nos países nórdicos. Na literatura específica sobre Educação Especial, encontramos diversos autores que buscam explicitar em que consistiria o princípio da integração, intentando dar subsídios para a modificação da prática segregacionista, ainda vigente em nossos dias, além de propor a inserção da pessoa com deficiência em todas as atividades desempenhadas no seio da sociedade.

Ainda que embargada do sentido de equiparação de oportunidades, de respeito às diferenças e de inserção plena dos ditos "diferentes" nos diversos setores da atividade humana, a integração acabou reduzida ao mérito de alguns "capazes" e ao demérito da maioria, considerada a parcela dos "incapazes", o que foi, indubitavelmente, produto ideológico do funcionamento da Modernidade. Embora tenha conseguido deslocar-se do discurso que posicionava a sociedade frente a uma segregação total, vê-se nas entrelinhas a

manutenção, no interior da proposta, de uma seletividade de sujeitos, mantendo diversos destes ainda marginalizados, o que corrobora e fortalece o princípio ideológico da exclusão.

Costa (2013) discute em seu trabalho, pela visão de Bourdieu, a tensão entre a ideologia da democracia e da meritocracia. Esta última apoia-se exclusivamente nos dons e méritos dos chamados eleitos, que seriam, então, os alunos que alcançam o "sucesso", geralmente detentores de um capital cultural[2] próximo à cultura escolar. É formalizado aos não eleitos a noção e o convencimento de um fracasso individual e culpabilizador, aliado à ideia de que nem todos são bons e de que a escola é rejeitada por eles (e não o inverso).

Nesse sentido, e pensando a escola, Bordieu (1977, p. 496) nos diz que esta produz mecanismos que fazem com que os condicionamentos sociais pareçam decorrentes do mérito individual, "fazendo hierarquias sociais parecerem estar baseadas em hierarquia de 'dons', mérito ou habilidade [...] o sistema educacional preenche a função de legitimação da ordem social".

Sassaki (1997) elucida a aura da integração através da seguinte explanação:

> No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia (SASSAKI, 1997, p. 35).

A inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional, vem resgatar o sentido original do termo integração. Ela defende uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, sendo construída num outro contexto cultural, político e ideológico (MARQUES, 2003). O discurso aqui é entrecortado pelas noções de pluralidade, heterogeneidade, diversidade.

---

[2] "Capital cultural é uma expressão cunhada e utilizada por Bourdieu para analisar situações de classe na sociedade. De uma certa forma, o capital cultural serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. [...] Entretanto, o capital cultural é mais do que uma subcultura de classe; é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial – de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. [...] O capital cultural assim considerado por Bourdieu, no sentido estratégico, é ainda, basicamente, um mecanismo reprodutor das condições sociais reforçado pelas suas ligações com as outras formas de capital: o capital social, o econômico e o simbólico" (SILVA, 1995, p.24).

Pela filiação teórica deste trabalho, abordar a questão da inclusão implica uma discussão no sentido da correlação desta com as políticas públicas, levando em consideração que há, intrinsecamente, uma significativa dimensão político-ideológica que circunda essa temática.

Tratar de políticas públicas nos leva, inquestionavelmente, a uma construção e transformação de sentidos no que tange a problemas assentados no bojo do corpo social, dando-lhes diretrizes e pressupostos que visam garantir condições de tratamento que vão da sociedade civil à ação do Estado, como sugerem Muller e Surel (2002, p.29):

> [...] as políticas públicas têm como característica fundamental construir e transformar os espaços de sentido, no interior dos quais os atores vão colocar e (re)definir os 'seus' problemas, e 'testar' em definitivo as soluções que eles apoiam. Fazer uma política pública não é, pois, 'resolver' um problema, mas, sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado.

Quando se pensa a relação entre as políticas públicas voltadas à inclusão escolar precisa-se assumir um caráter de aprofundamento e pensar sobre alguns pontos fundantes dessa questão. Diante da proposta de discutir a inclusão escolar deve-se, *necessariamente,* não se furtar às questões presentes no contexto social em que vivemos, donde as problemáticas emergem, por entender a educação como prática social, "uma prática concreta que vem sendo afetada pelas políticas públicas, moldada pelo modelo econômico neoliberal[3] presentificado no contexto mundial" (GONÇALVES, 2006, p. 26).

De acordo com Ferreira e Ferreira (2007, p. 33),

> pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões especificas do campo da deficiência serem secundarizadas. [...] Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita.

Tendo por base essa perspectiva, compreende-se que a educação tem uma dimensão política e, por conseguinte, não pode ser concebida como dotada de neutralidade. Ao

---

[3] O **neoliberalismo**, de maneira simplificada e conceitual, é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança. Conclui-se, portanto, que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê os alunos e os pais de alunos (LOPES, CAPRIO, 2009).

tomarmos então a relação entre política e educação, para pensar a inclusão, podemos afirmar, à luz das ideias de Saviani (1994, p.91), que "[...] a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida".

Nesse sentido, educação e política estão imbricadas e são indissociáveis, embora sejam concomitantemente práticas distintas. Ainda segundo o autor, a educação se configura numa relação entre não-antagônicos, ou seja, o educador trabalha em função do interesse e alcance do sucesso por parte do educando. No caso da política, a relação é antagônica, dentro de um jogo calcado num campo em que o confronto é afirmado e os interesses mútuos se excluem.

Para explicar a indissociabilidade, então, Saviani (1994) nos atenta para a consideração de uma relação interna entre ambas, visto que toda prática educativa contém uma dimensão política e vice-versa. Para explicitar tais dimensões, ele traz os seguintes indicativos:

> A **dimensão política da educação** consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos, a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a **dimensão educativa da política** consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não validade) levando-os a se engajarem (ou não) na mesma luta (SAVIANI, 1994, p. 94, grifo nosso).

Portanto, a relação entre educação e política se dá sob a forma de *autonomia relativa* e *dependência recíproca*. Colocando em suspensão a questão particular da educação, poderíamos dizer que a sua função política se cumpre na medida em que ela se realiza como prática especificamente pedagógica.

Dentro da dimensão política mencionada no trecho, podemos inferir que precisamos buscar o fortalecimento dos não-antagônicos, ante o estabelecido em nossa sociedade capitalista, que seriam: alunos, professores e profissionais envolvidos nos processos educacionais. Devemos passar, então, a considerar a relação externa entre educação e política, pois dessa maneira, apontamos para a necessidade de criar-se uma política que possibilite refletir/instituir práticas educativas que fomentem, de forma não-cristalizada e não homogênea, o processo de inclusão escolar (GONÇALVES, 2010).

Trazendo essa reflexão para o contexto das políticas públicas de inclusão, é possível afirmar que as discussões circundantes dessa temática nas últimas décadas têm estado conjugadas no mesmo segmento das políticas públicas de matriz social, que partem de questões como distribuição de renda, emprego e habitação, até as relacionadas aos "novos

movimentos sociais", resultados de demandas que evocam uma carência de "inclusão social" (BRIZZOLA, 2007, p. 36). É neste ponto que se incluem os chamados grupos minoritários, de caráter étnico, de gênero, orientação sexual, deficiência.

Azevedo (1997) nos convida a tomar a concepção de política pública como intervenção do Estado, ou o Estado em ação. Ainda que estas possam ser propostas pela sociedade civil, as políticas públicas partem da articulação com lutas reivindicatórias por direitos sociais que emanam dessas classes marginalizadas.

No campo da Educação Especial, as políticas passaram a imbricar-se às políticas de *inclusão* (nova tônica das políticas educacionais), em âmbito internacional, em meados da década de 1980, que se opunha à *integração*. Esta última visava preparar alunos oriundos das classes de escolas especiais para serem integrados em classes regulares, recebendo, de acordo com suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras formas de especialização. As pessoas com deficiência podiam, então, a partir daquele momento, se integrar à sociedade (GLAT & BLANCO, 2007).

Embora o paradigma da integração concebesse a participação desses sujeitos no âmbito social, tratava-se ainda de uma proposta sob um modelo que fazia recair sobre o aluno a necessidade de adaptação. Era centrado num olhar e num respaldo muito mais clínico que pedagógico, face a dimensão biologizante do discurso que polarizava os "aptos" e os "não aptos" a estarem na classe comum, tendo como critério de remanejamento de sujeitos e lugares muito mais as limitações que as potencialidades. A partir de então, muitas críticas começaram a surgir. Não apresentando as condições de acesso às classes regulares, esse alunado continuou segregado em classes especiais[4].

Antes de iniciarmos o desvelamento da evolução da caracterização das políticas públicas de inclusão, propomos retroceder cronologicamente a meados do século XX, a fim de que descortinemos o cenário inicial que foi palco para o brotamento das ideias e acepções que iriam desdobrar-se nas políticas nacionais mais contemporâneas. Elas configuram-se como verdadeiros marcos históricos na ampla temática inclusiva, caracterizados por serem imponentes concretizações de movimentos de cunho internacional, espraiados mundo afora, atingindo o Brasil de forma contundente a ponto de personificar inspiração para lutas e delimitação políticas determinantes.

2.2 O CENÁRIO INTERNACIONAL

[4] Observa-se que esta não foi uma prática apenas da educação especial brasileira, mas comum em países da Europa e da América em geral.

A concepção da “educação como um direito universal” marcou, indubitavelmente, uma ruptura com o antigo modo de pensar a educação, restrita a uma parcela ínfima da população, segregada pelas relações de poder estabelecidas até então, abrasadas por uma demarcação hierárquica bem definida. O funcionamento da mentalidade contemporânea foi oxigenado, especialmente, a partir da *Declaração dos Direitos Humanos de 1948.* Nas décadas de 1950 e 1960 essa evolução foi acentuada, implicando o fomento de diversas conferências que objetivavam a ampla discussão pela maximização desse direito.

Deliberaram-se metas para que toda e qualquer criança em idade escolar estivesse matriculada na escola primária até a década de 1980 para os países da América Latina, já que estes detinham, conforme relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (UNICEF), condições mais favoráveis para atingi-la (PLETSCH, 2009).

Em 1959 se produz a *Declaração dos Direitos da Criança,* proclamada em aprovação unânime pela Assembleia Geral da ONU, na qual muitos dos direitos e liberdades nele contidos fazem parte da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* elaborada na década anterior. Entretanto, alvitrou-se que as condições especiais da criança careciam de uma declaração à parte, que contemplasse suas particularidades.

Inspirado na *Declaração de Genebra*, aprovada em 26 de setembro de 1924 pela Assembleia da então chamada Liga das Nações, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, em 1946, acolheu uma recomendação no sentido de que a referida declaração “deveria, tanto quanto em 1924, obrigar os povos hoje em dia” (UNICEF, BRASIL, 1959, p.1).

A redação preliminar da nova Declaração coube a duas comissões funcionais do Conselho: a Comissão Social e a Comissão dos Direitos Humanos. Em sua forma final, o texto foi elaborado pelo Comitê Social, Humanitário e Cultural da Assembleia Geral. Na Assembleia Geral de 1959, finalmente com a presença de 78 nações membros, a Declaração foi aprovada, sem um voto dissente sequer. Condensada em dez princípios cuidadosamente elaborados e redigidos, ela previa, no que diz respeito à criança com deficiência, o direito a receber o tratamento, educação e todos os cuidados especiais que demandam.

Em meados da década de 70, mais precisamente no ano de 1975, surge mais um documento, a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes.* Respaldada nos documentos prévios supracitados, conta com uma série de direitos que a partir de então são estabelecidos como apelo à ação internacional para que seja utilizada como base comum de referência para a proteção dos mesmos. Em seu sexto parágrafo determina que:

> 6 - As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (ONU, 1975, p.2)

Ainda nessa linha, surgiu no final da década de 70, mais precisamente em 1978, o *Relatório de Warnock*, que trouxe consigo novas concepções sobre as chamadas "Necessidades Educativas Especiais"[5] (NEEs) e, evidentemente, sobre a quase desconhecida inclusão escolar. De acordo com Laplane (2006), talvez sua maior contribuição se assente no fato de ter posto as necessidades especiais no âmbito da educação em geral, preterindo desta forma a ideia de ser tratada apenas por especialistas como no modelo clínico que prevalecia inabalável até o momento. Representava, enfim, o deslocamento do paradigma clínico-médico para o paradigma educacional propriamente dito, abolindo a categorização no enfoque médico, que parte da premissa da classificação pela deficiência.

Esta mudança acabou por ser positiva, uma vez que o aluno com deficiência passou a não ser descrito pela sua deficiência, e sim pela provisão de medidas educativas adequadas as suas necessidades, que deveria ser encarada como "adicional e suplementar" ao ensino regular, abandonando-se a imagem de uma educação "separada e alternativa" (LAPLANE, 2004). As mudanças previstas neste relatório não foram implementadas a curto prazo, dado que tais transformações são processuais e teve continuidade com propostas e discussões posteriormente realizadas ainda em âmbito internacional.

Em 1981, *Ano Internacional das Pessoas com Deficiência*, foi lançado um programa de ação mundial aprovado pela Assembleia Geral da ONU, que partia da mesma linha de pensamento, primando por hastear a bandeira da igualdade de oportunidade para todos. Um ponto a ser destacado nesse programa consiste na provocação de uma mudança paradigmático-ideológica, visto que transmuta-se a noção de caridade, benevolência, para o eixo do direito, destituído do caráter assistencialista que antes o acompanhava.

---

[5] O conceito de Necessidades Educativas Especiais passou a ser conhecido através do Relatório de Warnock (1978), sendo adotado e redefinido a partir da Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994). Abrangia todas as crianças e jovens cujas necessidades envolviam deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Mais tarde, passou a abranger tanto as crianças em desvantagem como as com superdotação/altas habilidades, crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nômades, crianças de minorias étnicas ou culturais, desfavorecidas ou marginais e, ainda, as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional (UNESCO, 1994).

Nessa mesma época, multiplicaram-se os protestos feitos por organizações de/para pessoas com deficiência contra o uso preconceituoso, indiscriminado e segregador de nomenclaturas de caráter terapêutico, tais como "criança excepcional" ou "deficiente mental educável". A utilização destes termos mascarava imperfeições e deficiências, reverberando em diagnósticos que se baseavam pela incapacidade de cada pessoa (MATOS, 2003).

Nesse sentido, a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, inclusive de pessoas com deficiências severas, preferencialmente no sistema da rede regular de ensino, traduziu-se na proposta educacional de *Integração*[6], ao fim dos anos 80. Apesar de postulado que, a partir daquele momento, as pessoas com deficiência passariam a integrar-se à sociedade, na prática observamos a reprodução de um movimento, no qual pouco se pode ampliar as possibilidades do deficiente. Os pressupostos traçados não apresentavam condições de acesso às classes regulares, por uma imposição classificatória de ordem médica. Mantiveram-se, deste modo, segregados em classes especiais.

As conferências continuaram efervescentes e começavam a assumir um caráter dotado de especificidade, diferenciando-se das discussões antecedentes por priorizarem agora questões singulares relativas à Educação Especial e, posteriormente, à inclusão. A primeira delas a ser citada configurou-se como pilar para várias das políticas de inclusão educacional, a nível internacional, e teve visibilidade incontestável: a *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, UNICEF e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (PLESTCH, 2011), contou com a participação de representantes de 155 países, ganhando notoriedade pela universalização de preceitos validados pela quase totalidade de nações.

Entre as diversas propostas realizadas, destaca-se a atenção voltada à Educação Básica, universalizada a partir desde então, que deveria abranger novas formas de acesso, flexibilização curricular, dentre outras medidas. Representou o consenso mundial sobre o papel da Educação Fundamental e traduziu-se num compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultos, bem como erradicar o analfabetismo. Poucas conferências internacionais mobilizaram, em tão pouco tempo, tantas agências internacionais e tantos participantes para discutir educação: o espírito era de uma parceria verdadeiramente revolucionária.

---

[6] Para aprofundar o entendimento acerca do que tenha sido o movimento de integração, aponto os construtos teóricos de Hugo Otto Bayer.

Em 1993, aconteceu a *Conferência de Nova Dehli*, quando o Brasil foi convidado a participar, a fim de renovar os compromissos firmados em Jomtien, com a pretensão de garantir, junto aos países mais pobres e populosos, conteúdos mínimos de aprendizagem até o ano 2000 que fossem essenciais à vida contemporânea (PLESTCH, 2009). Em 1999, emerge a *Declaração de Guatemala*, que veio reafirmar a igualdade dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive o da não discriminação.

De acordo com Plestch (2011), no ano seguinte, 2000, início do novo século e milênio, aconteceu a *Conferência de Dakar*, importante marco que acabou por adiar a meta da universalização da Educação Básica para o ano de 2015, visto que não seria possível alcançar a meta imposta anteriormente ao observar que o desenrolar do que fora convencionado, em termos práticos, não tinha caminhado conforme o previsto.

Analisando todo o percurso trilhado através da série de conferências e discussões amplamente repercutidas pelo mundo, constatamos que, inegavelmente, houve uma mudança significativa no que tange aos avanços de ordem política, filosófica e ideológica. Todavia, poder-se-ia dizer que o ponto fundamental para o salto em qualidade e transformação mais robusta nas políticas de inclusão educacional que vigoram hoje, especialmente no caso das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, foi a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol, que contou com a participação de delegados de 87 países, tomando assim proporções continentais, o que resultou na conhecida *Declaração de Salamanca* (1994) (PLESTCH, 2011).

A Declaração de Salamanca foi inovadora no que diz respeito à retomada de discussões feitas em Jomtien e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

Assim, de acordo com o próprio texto da UNESCO/Ministry of Education and Science (1994, p. 15) a conferência de Salamanca:

> proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1990 [...] Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

O conceito de necessidades educacionais especiais se ampliou e passou a incluir, além das crianças "portadoras[7]" de deficiência: aquelas que estivessem experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola; as que estivessem repetindo continuamente o ano escolar; as que fossem forçadas a trabalhar; as que vivessem nas ruas ou morassem distantes de qualquer escola; as que vivessem em condições de extrema pobreza ou fossem desnutridas; as que fossem vítimas de guerras e conflitos armados; as que sofressem de abusos físicos, emocionais e sexuais contínuos; ou as que estão fora da escola, por qualquer motivo que seja (SANTOS, 2000, p. 5).

Seguindo o raciocínio da mesma autora, podemos tomar tal declaração como demarcadora de análises quanto ao percurso da educação especial até o momento. Até três décadas antes da Declaração de Salamanca, o objeto-alvo da educação especial era a pessoa deficiente; nesse sentido, a educação especial, em sua forma prática, destinava um "tratamento" especial à respectiva "clientela", implicando assim a existência de dois sistemas paralelos de educação: o regular e o especial.

Com a sucessão dos acontecimentos históricos nesses últimos trinta anos, a "especialidade" da educação especial passa a ser colocada em questão. Em outras palavras, se o objeto-alvo da educação especial passou a ser tão ampliada, a insistência em sua definição em termos predominantemente tão limitantes (a uma clientela específica) não lhe permitiria mais dar conta de suas novas tarefas.

No que concerne à prática escolar, a Declaração de Salamanca é categórica ao afirmar que:

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

Explicita ainda de maneira contundente do que se trata verdadeiramente a escola inclusiva:

> O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de

[7] Termo usado na época.

> aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...]. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 61).

Ela foi responsável, então, por instituir o termo "inclusão escolar" e, por assim dizer, a proposta da Educação Inclusiva. Reconhecendo esse princípio de inclusão a partir de uma nova roupagem, passou a ser amplamente difundida na maioria dos países, especialmente nos ocidentais.

No Brasil, por exemplo, a reforma educacional, acentuadamente edificada nos anos 90, consolidou-se enquanto um movimento que teve a influência de organismos internacionais na proposição política para a educação nacional. O Banco Mundial destaca-se entre as várias agências ao apresentar uma proposta articulada em relação à educação nos países em desenvolvimento. No entanto, isso não significa a assimilação passiva dos preceitos internacionais, pois, segundo Ozga (2000), a política educacional constitui-se em um "terreno de contestação". E, como afirma Michels (2004, p. 44), é nesse terreno que:

> [...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por 'implementar' as políticas à sua maneira [...].

As reformas sociais em curso propõem mudanças em relação a diferentes aspectos. Um deles diz respeito à reforma do Estado. Para a manutenção do capitalismo, o neoliberalismo (ou neoconservadorismo) vem propondo modificações em relação ao papel que o Estado deve desempenhar. Este deixa de ser um "Estado intervencionista" e de bem-estar (lembrando que este último não se consolidou no Brasil de maneira efetiva) para constituir-se em um "Estado regulador".

O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para o provimento, mas máximo para regulação e gerenciamento. Essa indicação do novo papel do Estado coloca a necessidade de a sociedade civil organizar-se para prover o que o Estado abandona e pelo que não mais se responsabiliza. Este último, porém, regula/gerencia o que a sociedade civil oferece (MICHELS, 2004).

Um outro ponto fulcral da reforma educacional em foco está centrado no sujeito, que é visto como o elo de ligação dessa política com a sociedade, qual seja, o professor.

Em vários documentos internacionais é destacada a importância do papel dos professores para responderem às demandas das “novas” tarefas da educação. A falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais, como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos.

O Documento do Banco Mundial (1995) ressalta que a formação em serviço é uma estratégia eficaz para melhorar o conhecimento dos professores e, principalmente, diminuir o custo dessa preparação. Com tal indicação, essa agência conota à educação caráter economicista e impõe uma visão utilitarista e fragmentada para a formação. A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) também destaca a educação a distância como a forma mais apropriada de formar os docentes e ecoa na caracterização das políticas voltadas à inclusão a nível nacional.

2.3 AS POLÍTICAS FEDERAIS

Após a apresentação da conjuntura geral, expressa mediante a exposição dos documentos, conferências e discussões internacionais que reverberaram em marcos históricos imprescindíveis à educação especial a nível mundial, passamos a disseminação de suas diretrizes de operacionalização e pressupostos teóricos aqui no Brasil.

O país acompanhou a ebulição desse panorama e os efeitos desses movimentos, registrando políticas neles espelhadas já nas décadas de 60 e 70, com ênfase mais evidente e maior proeminência a partir *da Constituição Federal de 1988*. Neste momento, o tema da deficiência, em todo o seu vasto raio de direitos sociais, ganhou maior notoriedade e passou a ser temática de interesse de diversos segmentos da sociedade (BRIZOLLA, 2007). Nesse sentido, os ditames dessa constituição consentiram um nítido avanço legal, por estabelecer o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

> A Constituição Federal de 1988 configurou-se como um novo estatuto jurídico para o país. Contando com o envolvimento da sociedade civil organizada, essa Constituição caracteriza-se por uma ênfase nos direitos sociais e pelo estabelecimento dos princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, inclusive na educação, que passa a ser considerada direito subjetivo (KASSAR, 2011, p. 9).

Na década de 90 há um movimento de estreitamento da discussão, trazendo à luz das reflexões sobre as políticas destinadas às pessoas com deficiência a questão do processo de

escolarização, inserindo assim, em definitivo, o tema da inclusão no campo educacional. Sobre Política Educacional, Höfling (2001, p. 31) assevera ser de "[...] responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada".

É importante frisar que, embora a década supracitada tenha sido o grande palco da luta em torno da escolarização das pessoas com deficiência, com ações veementemente engendradas a favor de alavancar medidas que impulsionassem mudanças mais efetivas, já nas décadas anteriores a LDBEN nº 4.024/61 e a Lei Federal nº 5.692/71, de acordo com Brizzola (2007, p. 36), já faziam menção ao atendimento educacional de sujeitos considerados com deficiência numa proposição integradora, em seus limites, para a compreensão da época.

Os "modelos" de integração foram bastante diversificados e sua apreensão se deu de maneira bastante heterogênea, conceito que se reformulou constantemente e passou por modificações ao longo do tempo, como se passasse por uma espécie de lapidação a cada momento histórico que se presentificava. Segundo Mantoan (2007), a priori, a política de educação especial sustentou-se na metáfora do "sistema de cascata", que poderia ser definido como:

> [...] uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, numa classe especial, ou mesmo em instituições especializadas (MANTOAN, 2007, p. 48).

De acordo com a autora, a noção de base em matéria de integração é o princípio de normalização, que não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. A normalização visa tornar accessível às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida análogos aos que são disponíveis de modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade; implica a adoção de um novo paradigma de entendimento das relações entre as pessoas, fazendo-se acompanhar de medidas que objetivam a eliminação de toda e qualquer forma de rotulação.

> Integrar-se no *mainstreaming*, ou seja, na 'corrente principal' é fazer parte do alunado escolar, ou seja, ter acesso à educação. Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas através de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais (MANTOAN, 1997, p. 4).

Pensando o modelo acima descrito, diríamos que essa proposta de integração possui no âmago da sua matriz filosófica, política e científica a ideia de que o aluno é quem deve se responsabilizar por adaptar-se à escola, ao ensino, à sociedade como um todo. Assim, "pode" se integrar ao corpo social. A assertiva de que a via ideal seria a adaptação da escola/ensino/sociedade a este sujeito parece ainda não incorporada ideologicamente, por assim dizer, embora esse modelo se configure enquanto pilar de sustentação para a mudança de concepção que viria a dominar os diversos segmentos sociais a posteriori.

Na tentativa de reconhecer aspectos positivos do processo de integração (pois, como já mencionado, foi de qualquer forma pilar de apoio do que viria depois), Sassaki (1997, p. 45) afirma que:

> O mérito da proposta da integração está no seu forte apelo contra a exclusão e a segregação de pessoas com deficiência. Todo um esforço é envolvido no sentido de promover a aproximação entre a pessoa deficiente e a escola comum, entre a pessoa deficiente e a empresa comum e assim por diante. Mas sempre com a tônica da responsabilidade colocada sobre as pessoas com deficiência no sentido de se prepararem para serem integradas à sociedade.

A crítica mais forte ao sistema de cascata e às políticas de integração desse tipo recai sobre a afirmação de que a escola oculta seu fracasso, isolando os alunos e só integrando os que não constituem um desafio à sua competência (DORÉ *et al*.,1996).

De acordo com Sassaki (1997, p. 35),

> No modelo integrativo, a sociedade praticamente de braços cruzados, aceita receber portadores de deficiência desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc.); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc.); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc.); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia.

O conceito de "inclusão" entra na arena das políticas de educação especial, tentando aparar as arestas da proposta de integração. Incompatível com a noção abraçada pela vertente anterior, ele propõe a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Nas palavras de Giron (2008, p. 180) a inclusão no âmbito das políticas educacionais, como uma política pública, resulta da ação humana, definida e instituída em plena vinculação com o contexto cultural, econômico e sociopolítico. Ela atende, portanto, às "[...] diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos diferentes dirigentes do Estado nos diferentes tempos históricos".

Esse conceito não se detinha apenas ao setor educacional e outra metáfora foi comumente utilizada para facilitar a compreensão da ideia sobressaliente a esse movimento, o *caleidoscópio*[8], uma vez que se pressupõe que os sujeitos aprendam e se desenvolvam melhor em ambientes ricos e diversos. De acordo com Forest et Lusthaus (1987, p. 6), "o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado".

Nos anos de 1990, houve um *boom* de políticas de inclusão para diferentes grupos sociais, dentre os quais pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. De maneira geral, as políticas seguiram os pressupostos internacionais discutidos anteriormente, que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, "prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições" (PLESTCH, 2011, p. 39). Nessa conjuntura, termos como alteridade, diferença, identidade e diversidade ampliaram sua presença no discurso de educadores que se engajaram na busca pelas propostas de democratização (FREITAS, 2009), ainda que haja um disparate entre o avanço nos discursos pela inclusão e a sua efetividade nas práticas educativas.

Avançando nessa questão política, no ano de 1990 foi promulgado o *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, que tinha enfoque novo e denotava nítido compromisso em "incluir" crianças e adolescentes. Ele dispõe, dentre outras coisas, sobre os direitos da criança e do adolescente, que são os mesmos inerentes à pessoa humana. Especificamente em relação aos deficientes, aponta que "crianças e adolescentes 'portadores de deficiência' têm direito ao 'atendimento educacional [...] preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 54, inciso III). Neste mesmo Capítulo IV, destinado à educação, além de dispor sobre acesso e permanência da criança e adolescente na escola, o art. 53, inciso V, estabelece o direito de acesso "à escola pública e gratuita, próxima de sua residência" (BRASIL, 1990).

No mesmo ano da Declaração de Salamanca, 1994, porém, anterior a ela, o MEC publicou a *Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994*[9]), um documento de alta relevância para a educação especial. Ela anunciava a expectativa de que até o final do século crescesse o número de alunos atendidos em até pelo menos 25%, explicitando que até aquele

---

[8] Em suma, essa metáfora tem o sentido de indicar que, na concepção inclusiva, todos fazem parte da sociedade, a todo tempo.

[9] Em linhas gerais, esse documento possui uma estrutura dividida em: Revisão conceitual, Análise da situação da educação especial no Brasil, Fundamentos axiológicos, Objetivos, Diretrizes gerais norteadoras para planos futuros estaduais e municipais (BRASIL, 1994).

momento apenas 1% do público-alvo da educação especial recebia o atendimento que lhe era de direito (FAGLIARI, 2012).

De acordo com Mazzota (2005), a PNEE/1994 evoluiu em relação aos documentos e planos que lhe antecederam, no sentido de compreender a inserção da educação especial no contexto da educação. Contudo, ela se equivoca ao conceituar a educação especial numa perspectiva estática, indicando que todas as pessoas para as quais a política se refere necessitam de educação especial.

Freitas (2009) atesta que tal texto indica que somente os alunos que acompanharem as atividades curriculares no mesmo ritmo dos alunos ditos normais poderão participar da escolarização. Logo, suscita o questionamento: em que medida tal política garante o direito à educação às pessoas com deficiência? Embora tenha alertado os professores quanto à questão das necessidades educacionais especiais, não provocou transformações nos sistemas de ensino, pois tomava como parâmetro uma suposta "normalidade de aprendizagem".

Os debates sobre a política de "educação inclusiva" se acaloraram e avançaram mais acirradamente em 1996, com a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96*), que dedicou um capítulo exclusivo à Educação Especial:

> Essa lei, por meio do art. 87 das suas Disposições Transitórias (Título IX), instituiu, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a 'década da educação' para os dez anos seguintes. Além disso, determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação que envolvesse todos os entes federativos. Um dos principais pontos do referido plano (Lei 10.172) se referia ao orçamento da educação, no qual o papel da União diminuía enormemente, seguindo a tendência de descentralização do sistema, com o objetivo de "otimizar" os recursos orçamentários, humanos e físicos já existentes nos municípios e estados (PLETSCH, 2011, p. 42).

Em seu artigo 59, a LDB preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (MEC/SEESP, 2007).

À época, a lei foi recebida por muitos com reservas e críticas incisivas, que punham em questionamento sua real contribuição, ao alegarem que ela não era capaz de garantir o acesso à escola, visto que determinava o ensino dos deficientes "preferencialmente" na rede regular. Isto abriu margem para que esse direcionamento pudesse ser burlado, permitindo ainda que se boicotassem as matrículas e escamoteasse o processo.

O termo “preferencialmente” na rede regular manteve-se enraizado à lei por décadas, visto que aparece desde o ano de 1961, na Lei 4.024 (LDB/61). O fato é que, quando ocorria a frequência das crianças na escola, geralmente era feita em classes especiais. Desde a publicação da LDB, o termo tem sido foco de debate entre especialistas da área, acadêmicos e estudiosos.

De acordo com Ferreira (2006), há quem defenda que esta terminologia dá margem a procedimentos excludentes por parte dos sistemas educacionais (federais, estaduais e municipais) e das escolas, ao passo que oferece as bases legais para tais procedimentos. Outros defendem que o termo “apenas” garante o direito daqueles que “preferem” matricular seus filhos em escolas especiais (alegando que a inclusão não pode se dar de maneira compulsória e arbitrária) e argumentam que o sistema regular de ensino, respondendo à política de inclusão, deve absorver, indiscriminadamente, todas as crianças, jovens e adultos, inclusive as pessoas com deficiência.

Contudo, o ponto nodal desta questão está no fato de que o termo “preferencialmente” possibilita a perpetuação da exclusão de qualquer criança, jovem e adulto com deficiência, com base na lei. Isto é, tal termo pode ser usado como justificativa por parte das escolas para “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar” (conforme texto da Lei 7853/89) a matrícula do aluno(a) com deficiência, uma vez que há “falta de preparo dos docentes” e “inexistência de recursos” para educar estes estudantes, como ainda acontece com frequência no país. O termo preferencialmente permite às escolas afirmarem que é “preferível” que este educando(a) estude em uma escola segregada, considerada “mais apropriada para ele”. Tanto o termo como o procedimento ferem o princípio democrático da inclusão, porque violam o direito de pessoas com deficiência de estudarem nas mesmas escolas que seus irmãos, colegas, vizinhos.

Entretanto, ainda que não tenha assegurado os dispositivos e políticas de inserção e permanência, os dispositivos da nova lei relacionados à flexibilização das formas de organização curricular, ao acesso e à avaliação foram importantes (FERREIRA, 1998). Para o autor, em um país como o nosso, onde garantir o acesso do deficiente à educação é tão escasso e revestido de caráter assistencialista, essa lei representou avanço por essa ótica.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,* define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Ele enfatiza a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, estabelecendo a matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares (MEC/SEESP, 2007).

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, assegurando o atendimento especial de acordo com as diferenças e características particulares relativas a cada sujeito. Tal documento deu continuidade e fortaleceu o movimento de convocar as escolas à adequação para atender satisfatoriamente o novo público envolto no discurso de inclusão escolar, como iniciara a LDBEN (1996). Tais diretrizes afirmavam:

> Art 2º - os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
> Art. 4º - Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:
> I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
> II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
> III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p. 1).

Em 2007, é lançado o *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*, reafirmado pela Agenda Social. Ele tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação das salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Beneficio de Prestação Continuada – BPC (MEC/SEESP, 2007).

Em 17 de setembro de 2008, o *Decreto nº 6.571* dispõe sobre *o atendimento educacional especializado (AEE)*: "considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (art. 1º, § 1º), devendo "integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas" (art.1º, § 2º).

> Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;

> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008, p. 1).

O documento prevê ainda a ação do Ministério da Educação no que tange a medidas intrinsecamente ligadas ao funcionamento do AEE, a saber: implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o AEE; formação de gestores, professores e demais profissionais da equipe escolar para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios com vistas à acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior.

A implantação das SRM (salas de recursos multifuncionais) é uma medida instituída a partir dos preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Disseminada nacionalmente, constitui-se como proposta oficial para o atendimento aos alunos da educação especial, sendo espaço prioritário para a realização do AEE.

Essa medida assume uma responsabilidade significativa nas escolas regulares, pois é colocada como proposição central para apoio aos alunos com deficiência. Juntamente com a grande responsabilização das SEM, notamos também a ênfase na apresentação do professor do AEE como articulador da organização necessária para a escolarização de seus alunos.

> A partir da Política Nacional de 2008, várias foram as normativas que indicaram o AEE na SRM e o caracterizaram como subsidiário para o processo inclusivo dos alunos da educação especial. O trabalho pedagógico e a especificidade da ação educacional nesse serviço, por sua vez, não se apresentaram claramente. O mesmo podemos considerar acerca da formação necessária ao professor do AEE (PERTILE E ROSSETTO, 2013, p. 4).

De acordo com Baptista (2011, p. 61), a SRM assume um “protagonismo na política educacional brasileira relativa à Educação Especial e à inclusão escolar”. O autor aponta para o fato de que “a pluralidade de ações previstas para o educador nem sempre esteve presente nas propostas que caracterizam as Salas de Recursos” (BAPTISTA, 2011, p. 66). Nesse sentido, ainda, comenta que “temos um longo caminho a ser percorrido” e defende que:

> [...] é necessário reconhecer que, além das diretrizes gerais para a organização das salas de recursos, é fundamental garantir espaço de criação de delineamentos para esse serviço em função de características específicas de cada contexto (BAPTISTA, 2011, p. 71).

O foco dado à acessibilidade, baseada no conceito de “desenho universal” como sinônimo de “inclusão”, já era presente de forma implícita na Declaração de Guatemala. Até o ano 2010 foram implementadas pelo Ministério da Educação 24.301 salas de recursos multifuncionais para realizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Essas salas, denominadas do tipo I e II, são compostas por equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade (PLESTCH, 2011).

Por fim, para encadear e costurar o percurso através das políticas federais em inclusão, não podemos deixar de mencionar os pressupostos assumidos pelo *Parecer 13/CNE de 2009*, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

No corpo do texto do Parecer resgatam-se os objetivos do PNEE/08[10] e reitera-se o sentido da educação especial como modalidade transversal e não substitutiva da escolarização comum. Define-se que o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino. Retomou a aprovação do Decreto nº 6.571/08 e os desdobramentos concernentes à sua homologação (PLESTCH, 2011).

A gestão dos processos de aprendizagem é fundamentada na organização dos espaços que possibilitem a eliminação dos obstáculos que dificultam a aprendizagem dos alunos (NOVAES, GUIMARÃES, 2012). Logo, o professor atua como propulsor do encontro do aluno com o processo de aprender, por vias alternativas que se tornem verdadeiros caminhos de acesso ao conhecimento. É papel do professor produzir planejamento individualizado do aluno, os materiais didáticos e pedagógicos de acordo com a necessidade dos mesmos, com o objetivo de articular as atividades do AEE com as da sala de aula regular, dentre outras competências e funções, como previsto no parecer:

> Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.
> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

[10] O PNEE/08 promove uma mudança de terminologia retomando o PNEE/1994 caracterizando as necessidades educativas especiais como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (que substitui o termo condutas típicas da referida lei) termo este usado na literatura médica, superdotação/altas habilidades. Considera a Educação Especial como modalidade de educação escolar, e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional de alunos com deficiência e com altas habilidades. Substitui também o termo classes e escolas especiais por salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares e centros de apoio. O atendimento exclusivo, individualizado de herança clínica, também se configura nesta política como trabalho colaborativo, com apoio extra-turno aos alunos.

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 7).

Para que esse trabalho se efetive, o professor assume, então, a função de mediador. De acordo com Gomes (2010), consiste essa função na articulação do sujeito da aprendizagem com o objeto do conhecimento quando esta não é feita de maneira espontânea pelo aluno, necessita ser exercitada, especialmente através da mediação do professor. O autor ainda sugere que o trabalho do professor de AEE deve se constituir baseado em três funções principais: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento.

Esta centralização da educação especial no AEE, segundo o Parecer 13, por meio da implantação em todo o País de salas de recursos multifuncionais, é uma opção política, entre tantas outras e, por isto, merece estar constantemente sob o crivo crítico dos estudiosos para que possa ser aprimorada, reformulada e, até mesmo, substituída (BUENO, 2012). No entanto, esta ênfase no:

> [...] contexto escolar comum alterou o plano normativo da política educacional brasileira para a Educação Especial, pois abandona-se o discurso da excepcionalidade da escolarização em espaços exclusivamente especializados – classes especiais e escolas especiais (BAPTISTA, 2011, p.63).

Por fim, apontamos que as políticas nacionais em inclusão, ao serem criticamente pensadas/analisadas nos instrumentalizam com a capacidade de lançar mão de reflexões que nos levem a outras mudanças. O que representa um significativo avanço, reelaborando estratégias e preenchendo lacunas que se fazem ainda embargos ao processo inclusivo.

Segundo o Censo Escolar de 2006, o ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular apresentou um crescimento de

640%, passando de 43.923 em 1998 para 325.316 em 2006. Já o mais recente Censo Escolar, de 2012, revelou um número de matrículas de 620.777 neste ano, havendo praticamente uma duplicação em seis anos. Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas, mostrando o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

Os dados quantitativos em relação às matrículas revelam uma evolução significativa e são reflexo das políticas públicas. Porém, não possuem relação diretamente proporcional com o aumento na qualidade desse acesso, muito ainda se precisa investir. Segundo Mantoan (2006, p. 35),

> é inegável que as ferramentas estão aí para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, desconstruindo a máquina obsoleta que a dirige, assim como os conceitos sobre as quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

Nesse processo de implementação da política inclusiva pelo Governo Federal, que perpassa as secretarias estaduais e municipais de educação até alcançar às escolas, nos defrontamos com uma trajetória de conflitos que vão refletir na prática da educação inclusiva no cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2011). Sendo assim, conflitos são travados no âmago dessa implementação. Eles atravessam a compreensão da educação inclusiva, o que provoca indubitáveis distorções dessas políticas nas práticas pedagógicas fincadas no chão das nossas escolas.

Poderíamos sinalizar alguns dentre uma extensão deles, tais como: o lento processo nos encaminhamentos de construção das bases legais da política inclusiva nos municípios; processos de verdadeira integração sob as vestes do discurso inclusivo; a restrição do debate em torno da educação inclusiva predominantemente direcionado aos educadores da educação especial e ao processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais, apesar de a política inclusiva fazer referência a todos os excluídos por diferenças individuais, de classe, gênero, idade, dentre outros aspectos.

De acordo com Oliveira (2011), visivelmente não está claro para um número significativo de professores em que a inclusão distingue-se da integração em termos de pressupostos teóricos e de ações educativas, o que aponta um novo conflito: o reduzido conhecimento dos atores educacionais sobre o que é a inclusão em termos conceituais e sobre

as diretrizes da política inclusiva em nível nacional. Parece-nos que a classe docente possui reduzida leitura acerca dos documentos que normatizam a educação inclusiva, denotando compreensões bastante superficiais e equivocadas sobre o assunto, obstaculizando a inserção na escola de ações pedagógicas inclusivas. Sabe-se que o desconhecimento da educação inclusiva reflete-se ainda na manutenção do discurso clínico-terapêutico, sendo tomadas as especificidades de aprendizagem dos educandos com necessidades especiais como problemas. Além disso, alguns professores chegam a considerar que a presença da classe especial na escola caracteriza-se como uma prática inclusiva.

Muito frequentemente testemunhamos dois movimentos coexistirem e caminharem em direções opostas na escola: atores educacionais que aceitam a educação inclusiva pelo seu ideário libertador e os que não acreditam nela, afirmando tratar-se de articulado jogo político ou algo iminentemente utópico, impossível de concretizar-se na prática ao extrapolar as linhas das políticas públicas. Ampliando a esfera de análise, podemos dizer que o movimento inclusivo encontra-se dicotomizado, calcado paradoxalmente no antagonismo entre "desesperança-esperança", "conservação-mudança", "teoria-prática", o que gera uma recorrente contra resistência à edificação das políticas públicas no rizoma escolar.

No que tange à democratização desse acesso expresso nos marcos legais aqui discutidos, sabe-se da coexistência de diferentes posturas quanto ao tema: há quem enfatize as questões relativas à igualdade com eliminação ou relativização das diferenças, e quem defenda o multiculturalismo radical que enfatiza a diferença e situa a igualdade em segundo plano. Nessa linha, ganham destaque as palavras de Candau (2005, p.400) ao dizer que:

> o problema não é afirmar um polo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia, não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade.

2.4 A POLÍTICA ESTADUAL

Remontando historicamente a questão das políticas públicas em educação especial no estado de Sergipe, observamos que as diretrizes da política de educação especial no âmbito do estado durante a década de 1980 pareciam seguir as diretrizes da política nacional, também porque o governo federal era a única fonte de financiamento para este fim. Segundo Matos (2007), enquanto na Educação Regular a política do estado visava à municipalização e ampliação do acesso, principalmente no âmbito do nível pré-escolar, na educação especial

havia o incentivo à privatização, à implantação de classes especiais nas escolas públicas e o enfoque na capacitação de recursos humanos. Tal política foi mantida independente das oscilações negativas dos indicadores da rede física e das matrículas no ensino especial que ocorreriam na segunda metade da década de 1980.

Na Constituição Federal de 1988, seriam aprovados vários dispositivos referentes aos direitos das pessoas com deficiência. Os documentos deste período que fazem menção à Educação Especial evidenciam que as propostas de ações no âmbito do Estado

> se distanciavam das discussões sobre a política de inclusão escolar que ocorreu no país principalmente na segunda metade da década de 90. Sergipe planejava um modelo de serviços baseado na ideia de ‘centros de referências’, mas mantendo o modelo de escolarização existente, que eram as classes especiais nas escolas estaduais e escolas especiais privadas. Pelas propostas específicas evidencia-se ainda que o atendimento era pautado numa abordagem assistencialista e clínica, com a preocupação com o diagnóstico para classificação e ênfase na assistência e não necessariamente na educação (MATOS, 2007, p. 91)

Ainda de acordo com o mesmo autor, no ano de 1987 destaca-se o esboço de uma política específica para a Educação Especial baseada no princípio de normalização, integração e interiorização, com metas tais como: descentralização para todas as Diretorias Educacionais Regionais (DRE's) e implantação do “Centro de Educação Especial”, em Aracaju. No campo da legislação, este período foi marcado pela criação de um aparato legal para assegurar determinados direitos sociais, a exemplo da educação das pessoas com deficiências, em decorrência da outorga da Constituição Federal de 1988, das Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais.

Outras leis que dispunham sobre o direito das pessoas com deficiências aprovadas neste período, e que parecem ser iniciativa específica do estado, foram destinadas a criar o programa de amparo à formação de profissionais, proporcionar a entrega de livros nas residências para favorecer atividades de leitura e pesquisa, conceder bolsa de estudos para estudantes do ensino superior que tivessem alguma deficiência e fossem comprovadamente carentes.

No que concerne à política estadual em educação especial atualmente, observamos que esta se pauta em um único documento oficial produzido no estado, o que demonstra, por conseguinte, sua ampla dependência das diretrizes e pressupostos da legislação federal. De acordo com o Conselho Estadual de Educação (CEE), o documento supracitado deve ser ainda neste ano (2014) condensado e ampliado após reunião e discussão sobre a Educação no

estado, na tentativa de repensar as políticas públicas, o que deverá repercutir em um redirecionamento para a educação especial.

O CEE foi instituído pela Lei Estadual nº 1.190 de 05, de junho de 1963, em atendimento a Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional à época. Condensando informações obtidas no site do Conselho e através de dados colhidos junto aos seus próprios membros, identificamos que a lei vigente que dispõe sobre a reorganização do Conselho Estadual de Educação/SE é a Lei Ordinária nº 2.656, de 08 de janeiro de 1988.

Em face desta lei, especificamente no artigo 2º, ficou estabelecido que o Conselho Estadual de Educação seria constituído por 16 membros nomeados pelo Governador do Estado. Ou seja, por pessoas de notório conhecimento e experiência em matéria de educação observada a devida representação dos diversos graus de ensino e a participação de representantes de instituições educacionais, do magistério oficial e particular e de especialistas em educação.

A Constituição Estadual de Sergipe, promulgada em 05 de outubro de 1989, em seu artigo 220, atribuiu ao Conselho Estadual de Educação a competência para normatização e orientação das atividades educacionais no estado, ressalvada a competência de outros órgãos, legalmente instituídos. É importante salientar que dentro do conselho existem Órgãos de Deliberação concretizados num Conselho Pleno composto pela Presidência, Câmaras e Comissões. Dentre as três Câmaras existentes, encontramos uma específica que se destina a tratar de assuntos relacionados à Educação Especial, Profissional e de Jovens e Adultos.

O documento em questão trata-se da Resolução nº 119/2000/CEE, emitido pela Secretaria do Estado da Educação e do Desporto e Lazer, através do CEE. As Diretrizes da Política Estadual de Educação de Sergipe tem como base legal a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a LDB n° 9394/96 em seu capítulo V – que trata da Educação Especial, a Declaração de Salamanca, além do documento que normatiza a Política Nacional de Educação Especial do Ministério de Educação (1994).

Subdividida em 15 artigos, a resolução dispõe, de maneira sintética, desde a oferta de atendimento educacional especializado até a caracterização do trabalho do professor da sala comum. No referido documento, há uma diferenciação quanto aos diferentes "portadores de necessidades especiais"[11], na classificação especificada abaixo:

[11] Termo usado à época.

> Art. 2º - Entende-se por aluno portador de necessidades especiais aquele que apresenta características próprias e diferentes dos demais alunos no domínio da aprendizagem curricular correspondente à sua idade, requerendo recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, classificando-se conforme o caso em:
> I. aluno portador de deficiência: aquele que, em razão de apresentar deficiência de natureza sensorial, mental, física ou múltipla, necessita, seja no ambiente escolar ou fora deste, de cuidados especiais para o seu desenvolvimento;
> II. aluno portador de conduta típica: aquele que apresenta manifestações de comportamento, típicas de portadores de síndromes e características psicológicas, neurológicas ou psiquiátricas, capazes de ocasionar atraso em seu desenvolvimento ou dificuldades no seu relacionamento social, a ponto de exigir atenção especial;
> III. aluno portador de altas habilidades: aquele que atua precocemente com notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual e de liderança, aptidão acadêmica específica, talento especial para as artes, criatividade e capacidade psicomotora.

Analisando o documento pormenorizadamente, observamos a forte presença da herança da fundamentação médico-psicológica no encaminhamento e ideologia intrínseca à educação especial no estado. Os seguintes artigos personificam a perpetuação e normatização desse pensamento:

> Art. 3º - O ingresso do educando em programas e/ou modalidades de ensino da Educação Especial só deverá ocorrer quando for submetido a diagnóstico multiprofissional, compreendendo avaliação médica, psicológica, pedagógica e social.
> Art. 4º - Para o educando portador de necessidades especiais que não se integrar nas classes comuns de ensino regular o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sendo-lhe assegurado o direito de retornar ao ensino regular quando apresentar condições suficientes.
> Art. 5º - O atendimento educacional especializado será feito em classes especiais, escolas ou serviços especializados, conforme as orientações seguintes:
> [...] II. o atendimento em escola especial voltada exclusivamente para o atendimento de portadores de necessidades especiais será feito através de currículos adaptados e procedimentos de apoio psicopedagógico, realizados por recursos humanos especializados, utilizando equipamento didático adequado;

A influência desse modelo nitidamente se dilui por entre as linhas do discurso marcado no documento. Tal modelo partia do pressuposto de que qualquer deficiência, qualquer dificuldade de aprendizagem da criança e/ou do adolescente estaria nele próprio, lhe era integralmente outorgada a responsabilidade pelos fracassos vivenciados. Segundo Lima (2009), o objetivo central do diagnóstico nessa conjuntura era o produto, ou seja, a classificação, a rotulação. Esse diagnóstico seria obtido através de testes padronizados e exames médicos, identificando causas, verificando habilidades básicas e falhas da criança, além de problemas correlatos que possam existir. Logo, o processo de avaliação diagnóstica, além de possuir um caráter explicitamente classificatório, deslocava o aluno de seu contexto sócio-histórico-cultural e mantinha o professor à margem do processo.

Kassar (1995) sintetiza bem a ideia ao afirmar que “o especial” acabava por ser analisado como uma questão que encontra um fim em si mesma, ou melhor: as questões “especiais” seriam analisadas apenas dentro de seu próprio contexto, como se elas se auto explicassem. Esse tipo de testagem revelava a implicação da ciência nos fundamentos epistemológicos que, em sua cientificidade, impeliam à educação especial e, consequentemente, a todos que nela atuam, uma visão quantitativa e objetivada da realidade. Há, assim, a germinação de um processo de dessubjetivação que silenciava outros sentidos e tangenciava conflitos pulsantes no bojo da singularidade desses sujeitos, engessando uma reflexão sobre esse aluno enquanto ser histórico, encapsulando-o num aprisionamento de si, violando possibilidades de vida.

Constatar a perpetuação desse pensamento quando deparamo-nos com a ênfase dada a esse diagnóstico para segregação entre os que são e os que não são aptos a estarem na sala comum leva-nos a visualizar um empoderamento dos profissionais envolvidos nessa avaliação e, em um olhar macroscópico, do sistema que engloba esse raciocínio. Dotado de uma capacidade analítica reducionista, o diagnóstico transparece ser fincado em uma neutralidade científica própria do legado positivista, capaz nessa situação de velar valores e significações, calando a produção de sentidos e a subjetividade. O campo das ciências humanas, ao ingressar no viés da objetividade/neutralidade, passa a assumir a tentativa de uma espécie de ruptura semântica com a linguagem do sentido comum, colocando à margem o caráter subjetivo fundante da educação.

No século XX, o processo de patologização destaca a necessidade da busca pela verdade de um corpo que declara quem é por sua patologia. As verdades são constituídas por dispositivos engendrados, tomando um parâmetro de normalidade construído no campo social. De acordo com Freitas (2011, p.4),

> os novos dispositivos de exercício do poder se caracterizam por certo distanciamento do tema da loucura e passam a desenhar o tema que rege os discursos até o momento atual: A Medicalização[12] do viver. São práticas alicerçadas na rede da medicina que nomeia novas formas de prisão dos corpos. O viver com parece roubado e passamos a agir conforme, conforme, com a forma das regras.

Curiosamente, apesar do avanço na discussão quanto a esse olhar sobre a deficiência e suas possibilidades de inclusão escolar, coexistem antagonicamente a vertente que repele a

[12] A concepção de Medicalização que assumo neste trabalho não consiste apenas no ato de prescrever medicação, mas é pensada também como engrenagem, como máquina da medicina que objetifica a vida, conferindo uma aparência de problema de saúde a questões iminentemente de natureza social.

prática diagnóstica sob essa égide e a que a incentiva, corroborando com as práticas desenvolvidas a partir de documentos como o que se está analisando. O questionamento sobre a prática diagnóstica se perpetua e se estende pelo decorrer do novo século.

> A escola vem produzindo discursos sinalizadores de um número expressivo de crianças com diagnósticos variados e, endossados pelo discurso médico, estes associam problemas da vida contemporânea (tristeza, cansaço, agitação etc.) a conceitos médicos como depressão, bipolaridade, transtorno obsessivo compulsivo, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) entre outros. Observamos em estado de espanto a expressão mais evidente da epidemia de diagnósticos (FREITAS, 2011, p. 6).

Apontando para o perigo de internalizar esse discurso e continuar proliferando uma organização pedagógica secundarizada pelo poder diagnóstico, Baptista (2011, p. 40) afirma que a escola hoje anseia por um processo de reinvenção em que a

> [...] educabilidade de todos os sujeitos, o potencial de modificabilidade que existe em todas as pessoas, a compreensão de que nos constituímos em situações que devem ser contextualizadas historicamente, e, portanto, o verbo "estar" parece sempre mais potente para descrever nosso interlocutor (e a nós mesmos) do que o ‘ser’. Somos transitoriedade, modificamo–nos continuamente.

Os discursos da medicalização se intensificam acoplados a um mais amplo em nosso tempo: o da biologização e invenção do homem cerebral, onde os corpos todos precisam de “otimização” (ROSE, 2008). Assim, observamos que esse discurso rompeu a barreira da deficiência e tem levado, paulatinamente, essa lógica do “melhoramento” inatingível a todo e qualquer sujeito, disseminando uma ideologia cruel que assola, enfim, o ser humano. Todos precisam ser “melhorados” e a medicação é farta para garantir esse processo. Não é mais só a patologia necessitando ser medicada, e sim o sujeito dito normal de forma a “qualificá-lo”.

Além disso, vê-se claramente a manutenção da cultura das escolas/classes especiais, resultando na ampla segregação entre os alunos com deficiência e os alunos ditos normais. De maneira geral, percorre os diversos espaços-tempo a tendência de a escola especial focalizar em suas práticas um viés clínico, camuflando o pedagógico. Isto implica, diretamente, a necessidade de reflexão e discussão sobre as vicissitudes que rondam essa perspectiva, ultrapassada em muitos contextos de educação brasileiros, mas ainda vivos nos debates sobre inclusão no estado de Sergipe.

O documento faz ainda menção à diferenciação quanto à distribuição em escola especial/escola regular a depender do tipo de patologia/comprometimento do aluno. Em se tratando de comprometimentos severos devido à deficiência intelectual ou deficiências

múltiplas “será estimulado o atendimento especializado em escolas especiais” (CEE, 2000, p. 3); no caso das altas habilidades, o estímulo será para a permanência em classe comum. Percebe-se, ainda, ênfase nas altas habilidades, estando presente em mais de um artigo e destinando-se a tratar desde a sua integração à sala comum até a obrigatoriedade do acompanhamento deste por um especialista na área.

De acordo com Figueiredo (2003, p. 14):

> A Resolução N° 119/2000 do Conselho Estadual de Educação de Sergipe entende que o aluno com necessidades especiais que não se integrar nas classes comuns de ensino regular deverá receber atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sendo-lhe assegurado o direito de retornar ao ensino regular quando apresentar condições suficientes. As Diretrizes da Política Estadual de Educação Especial do Estado de Sergipe asseguram o atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais em classes especiais na educação infantil e na primeira fase do ensino fundamental quando este não tiver condições de adaptar-se e incluir-se no sistema de ensino regular na faixa etária equivalente à série ou ciclo de aprendizagem. Segundo o documento o ensino itinerante será desenvolvido para alunos especiais na educação de jovens e adultos e no ensino médio. O atendimento conta também com escolas especiais.

A Resolução menciona o papel do professor, no que tange a sua atualização, especialização e trabalho integrado com pais e profissionais especializados, trazendo sinteticamente o seu perfil. Por fim, delibera sobre a autorização de estabelecimentos de AEE, demarcando o início dessa implementação.

De acordo com Matos (2007), os programas e projetos encontrados para a área de Educação Especial evidenciam que as propostas de ações no âmbito do Estado pareciam distantes das garantias legais da Constituição Federal de 1988. Esta explicitava que a escolarização deveria ocorrer preferencialmente no ensino regular e, alheia ao debate que antecedeu a aprovação da que seria a nova LDB, que iria reforçar no âmbito legal a perspectiva política da inclusão escolar. Os documentos evidenciam que as propostas pareciam visar à descentralização das ações da capital para as demais regiões, com a mediação dos chamados “centros de referências”, mas mantendo o modelo de escolarização existente, baseado nas classes especiais nas escolas estaduais e escolas especiais privadas. Pelas propostas específicas evidencia-se ainda que o atendimento era pautado numa abordagem assistencialista e clínica, com a preocupação com o diagnóstico para classificação e ênfase na assistência e não necessariamente na educação.

A história da rejeição aos deficientes cedeu lugar à compaixão e às atitudes de proteção e filantropia, para depois tornar-se uma questão de cidadania. A trajetória histórica das pessoas com deficiência em Sergipe, como em vários Estados do Brasil, seguiu a mesma

linha. Apesar de terem em sua história um enraizamento do pensamento voltado à presença da escola especial, vem somando esforços para problematizar seus pilares de sustentação, na tentativa de alavancar o processo inclusivo ao promover compassadamente movimentos que visam romper com a lógica educacional em vigor. Na confluência de forças contrárias mobilizadas por discursos ambivalentes que ecoam vozes advindas de diferentes lugares e momentos históricos é que o processo no entorno da educação especial em Sergipe tem sido delineado.

A afirmação de Garcia (2010) quanto à caracterização da história da educação especial brasileira confunde-se à realidade encontrada no estado e reflete sumamente uma argumentação ponderada das razões pelas quais se reproduzem discursos e práticas indesejáveis e que não são superadas em definitivo (visto, além disso, seu caráter de processualidade):

> Se considerarmos a história da educação especial no Brasil, suas bases liberal e positivista, traduzidas nas contribuições de uma psicologia behaviorista e de uma sociologia funcionalista (especialmente na estrutura dos atendimentos), [...] pode-se pensar em uma prática de reproduções e de manutenção de algumas premissas pouco refletidas à luz de outras teorias, orquestrada pela naturalização de fenômenos biológicos e sociais (GARCIA, 2010, p. 134).

Na direção de buscar elementos que contribuam para a compreensão e superação de tal dilema, Jannuzzi (2004, p. 192) afirma que:

> Escola e sociedade influenciam-se reciprocamente, mas não são dotadas da mesma força. Como no capitalismo o primado é da economia, há relativa subordinação das outras forças sociais. Nesse sentido, toma feição a atribuição da escola na formação da força de trabalho. Se de um lado está sujeita ao trabalho existente, à força da ideologia dominante, ao mesmo tempo a escola deve aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador, socializar o saber, propiciar a possibilidade de compreender de maneira menos mística e mágica a natureza da sociedade, desenvolver as capacidades intelectivas, afetivas, as possibilidades de cada ser humano, que tem se mostrado capaz de grandes criações.

Freitas, (2004, p. 1) ao compreender a escola enquanto “campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais”, procura expor o cunho conflituoso do espaço escolar, as divergentes concepções que travam embates em sua constituição, assim como é litigante a sociedade na qual está inserida. Faz-se necessário pensar a escola levando em consideração as relações sociais, não há como dissipar as questões sociais nessa trama, pois elas são fundantes da mesma.

Nesse contexto em que elencamos a complexidade do movimento inclusivo, apontamos o processo de inclusão dentro das possibilidades de vida que pode enxergar/construir, como Veiga-Neto e Lopes (2010, p.10) nos sinalizam de modo tão perspicaz:

> [...] um emaranhado de forças e discursos, a experiência da inclusão gera uma agonística capaz de fazer aparecer verdades que criam e mobilizam outras formas de vida dentro dos espaços destinados aos coletivos. O campo empírico, mobilizado pelas lutas geradas nas relações sociais, sempre tem algum espaço para o movimento do outro, dos outros. Ressignificar os movimentos desses outros e entender suas manifestações reativas frente a diferentes tipos de dominação possibilita novas formas de vida para eles e para os mesmos.

3 DESFIANDO A MALHA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

> É na vida cotidiana que se devem realizar as grandes ideias e os grandes sentimentos; devem retornar das profundezas ocultas da essência ao humilde detalhe da vida; e é precisamente esse o sentido da prática na qual deve se realizar o ideal (LEFEBVRE, 1995, p. 221).

3.1 A SITUAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

Entender as instituições educacionais, hoje, pressupõe compreender e colocá-las em relação com novos paradigmas acerca das funções do conhecimento, da relação escola-sociedade e das interações produzidas nesses contextos (LIMA E GOMES, 2012, p. 189). Nesse sentido, alguns pensadores, como Boaventura de Souza Santos, importante sociólogo português, nome recorrentemente presente nos debates sobre os novos paradigmas da ciência, nos auxilia na reflexão sobre a denominada "crise", que diz respeito à perda da confiança epistemológica, defendendo o exercício da segurança e não o seu sofrimento nesse processo de (re)construção.

Estudiosos da educação têm sido praticamente unânimes em reafirmar a complexidade que envolve a instituição escola, compreendida multidimensionalmente: campos científico, técnico, humano. Todavia, uma fundante dimensão a ser explorada para o entendimento dessa questão aqui elencada é a dimensão política, mais especificamente a política neoliberal ditada pelo capitalismo, já referida no capítulo anterior, a qual precisa ser novamente colocada em suspensão:

> Não se pode imaginar um sistema de controle mais devorador (que atrai para si) e, nesse sentido, 'totalitário', que o sistema capitalista globalmente dominante. Porque este, sutilmente, sujeita a saúde não menos que o comércio, a educação [...] aos menos imperativos cruelmente superimpondo a tudo o próprio critério de viabilidade, desde as menores unidades de seu 'microcosmos', aos mais gigantescos empreendimentos internacionais, e das relações pessoais mais íntimas aos mais complexos de poder de tomada de decisões dos monopólios industriais, sempre favorecendo o forte contra o fraco (MÉSZÁROS, 1995, p. 1).

Eis que um questionamento nos invade: quem seriam os agentes capazes de imergir nessa complexidade, concretizando as mudanças tão desejadas nas instituições educacionais? Seriam os docentes os responsáveis por tais mudanças? Apenas a eles se deve outorgar tamanha operação? Constatamos, atualmente, a enorme responsabilização atribuída ao professor pela operação das transformações urgidas pela educação. Entretanto, defendemos o

lugar desse profissional enquanto um importante elemento inserido em uma engrenagem de dimensões maiores, a saber, a conjuntura política. Assim, o agenciamento das mudanças desloca-se sempre na tensão individual x coletivo, instâncias que se interpenetram e afetam mutuamente, resguardadas as devidas proporções engendradas no teor do poder.

A temática da formação de professores se presentifica em inúmeros cenários e gera discussões acaloradas em diversos âmbitos da sociedade. A nova ordem mundial impõe mudanças que são atendidas pelos órgãos governamentais ao conceberem a formação de professores como uma das principais "saídas" para a resolução da problemática. Em polos distintos, encontram-se tais órgãos e também os professores, estes últimos, revelando incansavelmente o afã por ações formativas que garantam o atendimento às reais necessidades da escola. Necessidades que são configuradas enquanto reflexos do perfil da sociedade: tão reais quanto multifacetadas, carregadas de ambiguidades e contradições.

Em um momento em que as possibilidades de atuação do professor parecem, concomitantemente, tão complexas quanto nebulosas, pensamos que urge a definição dessa identidade. Pimenta (1998, p. 58) enfatiza que a identidade profissional não é algo imutável. Em contraposição a isto, a autora afirma que se trata de um processo historicamente situado:

> Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] Constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...] assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Arroyo (2000, p. 33) ao falar sobre o ofício de mestre traz a tônica da questão da identidade:

> O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo.

Arroyo (2000) faz uma análise na qual evidencia as dificuldades de reflexão crítica do professor, devido à herança de uma visão tecnicista e de pretensão de neutralidade conteudista que lhe incumbiu de "ensinar" apenas os conteúdos úteis ao mercado, legitimando a constituição do papel de "ensinante" em contraposição ao papel de educador, o que torna ainda mais necessário uma ressignificação da identidade. Essa ressignificação passa por um olhar crítico da sua própria formação e uma retomada da trajetória profissional pessoal. O

olhar retrospectivo, o “olhar-se no espelho”, pode ser um elemento fundamental desse processo de construção da sua própria identidade docente. Ele afirma que temos “gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário, e agora do pensamento único neoliberal” (ARROYO, 2000, p. 77).

Sendo assim, não podemos nos isentar de pensar sobre a formação desses professores à luz dessa problemática. Vive-se, entre essa classe, um surto de pessimismo, epidemia esta decididamente justificável. De acordo com Libâneo (2011), a cada dia aumentam os paradoxos entre a profissionalização e o profissionalismo. Se é verdade que sem profissionalização encontra-se dificultado o profissionalismo, tampouco sem profissionalismo existe ensino de qualidade.

A desprofissionalização afeta diretamente o status social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente e deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão, as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula, a fim de buscar outra profissão, redução assentada na procura pelos cursos de licenciatura, escolha dos cursos de licenciatura ou pedagogia em última instância, desmotivação ao longo do percurso.

O senso de profissionalismo também está definhando[13]. Libâneo (2011) afirma que profissionalismo significa compromisso com um projeto político democrático, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos (acrescentamos à diversidade do alunado), assiduidade, preparação de aulas, etc. Logo, em uma conjuntura macro, torna-se difícil que os professores assumam os requisitos profissionais e éticos que a docência requer. Soma-se a isso o fato de que os programas de formação continuada parecem não atingir as reais demandas desses professores, não provocando mudanças substanciais na sala de aula. Todo esse panorama incide no exercício profissional dos professores e, aparentemente, o sistema não consegue se organizar de modo a assegurar um ambiente de trabalho formativo.

O mesmo acontece nas práticas de formação inicial, que parecem reféns do mesmo quadro acima descrito: é simples concluir que os problemas vão se reproduzindo em cadeia em cada nível de formação. “As universidades formam mal os futuros professores, os

[13] Ressaltamos que, em todo o texto, as questões que aparecem tomando a dimensão individual docente não se pretendem desvinculadas do panorama político-social macro. Entretanto, entendemos como necessário trazer alguns apontamentos a essa discussão, visto a tomada da tensão individual x coletivo na conjuntura educacional.

professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio" (LIBÂNEO, 2011, p. 90).

Nessa conjuntura, as propostas de intervenção federal, do ponto de vista de ensino, têm se caraterizado por serem ainda modestas, visto que não tratam a questão em seu sentido mais amplo (apesar de serem as propostas mais avançadas criadas até hoje – nunca tivemos um aparato legal tão subsidiário). Com a vinculação da política nacional de educação às diretrizes do Banco Mundial (que induz as reformas educativas em países periféricos), desabrocham situações altamente ambivalentes. Campos de forças contrárias duelam nesse sentido: por um lado, se deseja uma educação barata e eficaz; por outro, se negligencia o provimento de condições efetivas para que essas intenções se concretizem.

Complementando essa discussão, Nóvoa (2007, p. 12) nos fala contundentemente sobre os paradoxos da profissão docente, destacando três dos quais não se pode fugir, tomando como loco de análise a sociedade contemporânea:

> Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional.
> É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas e, por outros, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor.
> E, por fim, há um outro paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo. São paradoxos que precisamos saber ultrapassar e, para isso, é importante a mobilização, o combate coletivo dos professores.

O autor ainda aponta os principais desafios para o futuro do professor, aqui elencados de maneira sintética, a título de ilustração das ideias do mesmo: "O primeiro desafio é a ideia de uma melhor organização da profissão. [...] O segundo desafio é a formação mais centrada nas práticas e na análise das práticas. [...] O terceiro desafio é a credibilidade da profissão hoje em dia" (NÓVOA, 2007, p. 18). Destacando a necessidade de se construir uma nova profissionalidade docente, ele enfatiza que "podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão". Nesse sentido, ele sentencia:

> Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades (NÓVOA, 2007, p. 18)

Abre-se um parêntese para tratar sobre o termo "prática(s)" trazido por Nóvoa, tomado neste trabalho. O enaltecimento da prática não reduz o estatuto da teoria, diz respeito à assunção da prática na escola como elemento disparador das análises/reflexões, calcadas na teoria, pela via da constituição da práxis enquanto ação teoricamente sustentada. A caracterização pretendida vai de encontro ao pensamento em termos dicotômicos e transcende à lógica dialética. Como diriam Kemmis e Milkison (2011), o termo "prática" não é autoexplicativo.

Neste estudo, a prática é entendida como social e historicamente construída e reconstruída pela agência humana e ação social, numa visão reflexivo-dialética das relações e conexões indivíduo-sociedade. Essa perspectiva é contemplada pela pesquisa-ação colaborativa, concebendo a prática como "política" num sentindo mais autoconsciente – ou seja, entende que estudar a prática é mudá-la, que o processo de estudo é também "político" e que sua própria posição está sujeita a mudar por meio do processo de ação – bem como é um processo de esclarecimento sobre a posição, a partir do qual se estuda a prática e sobre a própria prática. Essa visão desafia as dicotomias e os dualismos, que tendem a polarizar, procurando sustentação na mutualidade e relacionamentos entre os diferentes aspectos das coisas.

Logo, pensando a concepção de práticas e analisando a difícil missão desvelada por Nóvoa, precisamos de professores que falem, sendo capazes de mobilizarem a si, o outro e a sociedade. Fala-se muito de educação, mas via de regra não são os professores que normalmente a discutem. A voz do professor é hoje muito ausente do/no embate educativo. Caso desejemos criar melhor credibilidade profissional, precisa-se aprender a ter voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais imponente em função da educação. Essa voz é responsável por, em parte, permitir que se ganhe o espaço público da educação: ganhar tal dimensão do apoio da sociedade ao trabalho da escola. É preciso, mais do que nunca, conquistar e trazer a sociedade para esse trabalho.

Em se tratando do professor da Educação Especial, existem particularidades que permeiam esse processo em genuína construção identitária. Pensando o tempo que temos vivido, de tamanha efervescência no que tange à inclusão escolar, temos o dever de refletir sobre a identidade que esses profissionais irão assumir no exercício da sua atividade profissional. Deverão atuar eles como especialistas nos serviços de apoio, planejando e difundindo junto aos professores do Ensino Regular estratégias pedagógicas para a educação de pessoas com deficiências, ou atuarão como professores generalistas no interior das escolas, vivenciando o cotidiano pedagógico com suas dúvidas e busca de soluções partilhadas por todos os professores?

Nesse sentido, resgato a pesquisa desenvolvida por Siems (2008) que discute a construção da identidade profissional do professor da Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva, trabalhando em campo com professores da rede pública de ensino fundamental. O tema não poderia ser mais pertinente, visto a emergência em dialogar sobre a formação desse professor num espaço-tempo em que tanto se fomenta o processo de inclusão. Logo, muitos holofotes voltam-se para esse grupo que, inevitavelmente, torna-se para os seus pares representação de referência de conhecimento em se tratado do trabalho junto àqueles sujeitos com deficiência.

O olhar sobre a constituição identitária com base nas vivências profissionais parte de um entendimento de que estamos buscando compreender um "fenômeno psicológico não só em relação ao seu passado, mas também ao seu futuro", no esforço de assumir a exigência dialética que nos aponta Vigotski (2006, p. 283): "de conceber os fenômenos em seu permanente movimento, de descobrir nos fenômenos suas tendências, seu futuro, definido por seu presente".

Acreditando que a formação desse profissional começa desde a época em que é aluno e se dilata por todo o período de atuação docente, a autora assenta suas análises a partir da matriz histórico-cultural, trazendo à tona a Teoria Enunciativa da Linguagem, de Bakhtin, e a Teoria da Construção Social do Conhecimento, de Vigotski.

Em seus achados, a autora afirma o quanto essa identidade é afetada pela forma como o trabalho docente está organizado atualmente. Em linhas gerais, ela apresenta três formas gerais de como esses professores lidam com a diferença: através da perspectiva de correção do "defeito", da compreensão deste como elemento a ser incorporado social e culturalmente, e o da conscientização, que toma o múltiplo como elemento de enriquecimento da coletividade.

Em sua análise mediante o discurso dos professores, Siems aponta os diversos modos de funcionamento dos professores diante do trabalho com o sujeito com deficiência. Os

sentimentos oscilam entre a paixão e o desencantamento, a visceralidade e a apatia. O trabalho com o deficiente parece produzir distintos afetamentos. Muitos são, então, os modos de envolvimento com a atividade profissional, mas, em sua essência, é evidenciado a responsabilidade desses profissionais com o mundo que os circunda e com o outro. Na ótica bakhtianiana:

> Um ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatória unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada como também sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser-alcançado. É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real. Este é o fato vivo de um ato ou ação primordial que produz pela primeira vez o ato responsavelmente realizado – produz seu peso real, sua compulsoriedade; é a fundação da minha vida como ação-realizar, porque, para ser na vida, ser realmente, é agir, é ser não indiferente com relação ao todo único (BAKHTIN, 1993, p. 60).

Um grande problema assumido ao pensarmos sobre o que Bakhtin nos diz é que, ao tocarmos a realidade desse profissional, percebemos que no encontro com outros profissionais com os quais ele divide o espaço escolar, não sente o pertencimento, e sim a indiferença quanto a essa questão, o que parece provocar um desgaste em relação às práticas desenvolvidas. A educação inclusiva deve afetar a todos aqueles que fazem a escola.

Referem-se a profissionais aparentemente não tocados pelo sentido de sua responsabilidade como “ser”. Bakhtin (1993, p. 61) se refere a esses como “seres desencarnados” na sua responsabilidade, que têm “o pensamento não encarnado, a ação não-encarnada, a vida fortuita não-encarnada como uma possibilidade vazia”. São professores afetados pelo desencanto ou pelo alheamento em relação a seu trabalho, o que os coloca em “uma vida vivida na base tácita do meu não-álibi no Ser, cai no Ser indiferente que não está enraizado em nada”.

Em essência, essa polarização quanto aos possíveis lócus de atuação, traz em si a dicotomização entre Ensino Regular e Educação Especial e a ótica de uma Identidade Profissional que conserva o sentido do professor especialista em áreas de deficiência. A este compete dar resposta às dificuldades vivenciadas pelos professores atuantes em turmas de ensino regular, em detrimento da formação de professores generalistas, cuja formação possibilite estabelecer estratégias pedagógicas a partir das diferentes condições que se apresentem em seu cotidiano profissional, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e práticas de maneira articulada às demandas de sua sala de aula real.

Essa identidade vem sendo construída dia após dia e somos testemunhas de avanços e retrocessos contínuos. A tensão gerada pelos conflitos, contradições e embates vivenciados no interior dos sistemas educacionais tem sido elemento que contribui para a reformulação de parâmetros e diretrizes que sinalizam caminhos que nos possam levar à superação. Além disso, nos autorizam a projetar um tempo em que as pessoas em processo de formação escolar sejam vistas em sua totalidade, sob o prisma das necessidades e das potencialidades que lhe conferem a complexidade. Esse tempo a que nos referimos seria um tempo, nas palavras de Siems (2008, p. 158),

> [...] em que os professores poderão desenvolver sua docência de maneira responsiva e responsável, como elementos éticos de sua condição de docentes e de seres humanos. Tempo em que as forças centrífugas, carnavalizadoras[14] e transgressoras de discursos monológicos e autoritários venham a emergir, possibilitando que o múltiplo se constitua a base da construção de uma sociedade em que se articulem ativamente as várias vozes que constituem o humano em nós.

3.2 LEGISLAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação é um direito fundamental, assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26, sendo reproduzido em diferentes normas e refletido no "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (o conhecido Relatório Jacques Delors) relatório este que assegura que o tesouro está na educação escolar" (LIMA, 2010, p. 5).

A escola se faz espaço privilegiado para promover a educação. Entretanto, há muito vem recebendo críticas incisivas quanto à efetividade da asseguração desse direito legítimo de todo e qualquer sujeito. Por conseguinte, o professor torna-se alvo de severos julgamentos quanto aos conhecimentos necessários para a realização de uma prática docente profissional mediada por interações humanas de tamanha complexidade, o que nos aponta a inquestionável necessidade de avançar.

---

[14] O termo "carnavalizadora" utilizado pela autora surge em alusão à carnavalização, encontrada na análise literária feita por Bakhtin da obra de Rabelais. Analisando a produção cultural das camadas populares através dessa obra, Bakhtin estudou a importância das feiras, das festas populares, o significado do folclore e das tradições populares no período de transição da Idade Média para o Renascimento, dando ênfase à cultura carnavalesca, momento em que os homens são indiscriminadamente envolvidos em uma festa marcada pela ausência de medos e leis, pela ambivalência de todas as imagens; em que se testemunha a lógica da inversão. Na lógica da inversão, "os grandes são destronados, os inferiores são coroados", testemunha-se a permutação do alto e do baixo. O carnaval como uma metáfora de suspensão e inversão temporária e sancionada da ordem, em que as categorias simbólicas de hierarquia e valor são invertidas.

A educação inclusiva pautada na perspectiva histórico-cultural é uma mudança de paradigma escolar e social, de transformações de bases, de conceitos e aspirações, definida como um processo que precisa acontecer em diferentes níveis. O primeiro trata-se da presença da criança com deficiência primária na escola e na sala de aula comum, e o segundo, a participação dos alunos nas atividades da escola. O terceiro nível diz respeito à construção de conhecimentos pelas crianças. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo potencialidades conjuntamente com os outros alunos (VIGOTSKI, 1997).

Nesse sentido, a formação docente, em especial os percursos formativos continuados, tem se caracterizado enquanto ponto fulcral da proposta inclusiva atual, configurando-se como grande preocupação política das gestões públicas a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O ingresso daquele que aprende em modos e tempos “diferentes” ao ideal de homogeneização timbrado na maioria dos currículos escolares produz os pilares da problematização sobre a relação entre os conhecimentos e as práticas docentes para os processos inclusivos.

Sob essa ótica, Nóvoa (1991) afirma que as análises sobre a formação continuada de professores inserem-se no campo dos debates sobre as políticas educativas e a profissão docente, pois, em um cenário de mudanças e inovações, a formação continuada adquire um estatuto relevante, no sentido de proporcionar um tempo necessário para elaborações que refazem as identidades.

Mediante esse pensamento, devemos refletir sobre os engendramentos que solidificaram formações tecnicistas e cartesianas e somos convocados a evocar a multiplicidade de vozes que ressoam nesse projeto, partindo da premissa de que precisamos buscar o sentido da formação do professor inclusivo.

Na história da Educação Especial observamos heranças da autorização dessa ciência que produzia um conhecimento desencarnado. Ao se enraizar tanto nas formas de pensar quanto de produzir conhecimento, gera um processo de dessubjetivação, camuflado por um discurso que prioriza a lógica, a definição e a racionalidade. Apostar na objetividade do conhecimento, como simples reflexo das realidades objetivas, na polarização sujeito/objeto, fecundando na pesquisa o mito da neutralidade científica, o que legitimou a exclusão do sujeito no seu modo de ser.

O professor precisa romper com as marcas do paradigma tradicional da mera transmissão de conteúdos, da verticalização das ações/relações. Alguns valores não podem ser

apenas transmitidos: devem ser vivenciados através das práticas educativas. Ele precisa superar a prática pedagógica que produz:

> um ensino fragmentado, disciplinar – paradigma da simplificação – para uma prática pedagógica interdisciplinar, polidisciplinar, transdisciplinar – paradigma da complexidade no dizer de Edgar Morin; aponta a formação continuada, a formação permanente como espaço de reflexão sobre a educação, sua complexidade e seus atores (BARUFFI, 2010, p. 5).

Percebemos com nitidez na atualidade a necessidade de as práticas pedagógicas serem submetidas a um processo de ressignificação, bem como uma nova atribuição de sentidos à sala de aula: a escola contemporânea já não possui espaço para fazeres tão reducionistas, visto que tais práticas estão fadadas ao fracasso frente a uma demanda cada vez mais acentuadamente heterogênea. Nitidamente enxergamos a dificuldade da escola em redimensionar o seu fazer, a repetição incessante de práticas visivelmente ineficazes tornou-se algo sintomático.

Tal afirmação é facilmente comprovada quando destacamos que, no movimento das tentativas de reposicionar-se, a escola toma determinadas medidas afirmativas, como o próprio investimento da formação de seus professores. Estes têm passado, de maneira generalizada, por diversas capacitações e qualificações dentro de programas de formação continuada. Contudo, essa iniciativa ainda parece pouco reverberar na ampliação significativa das possibilidades pedagógico-escolares. Logo, podemos concluir que essas tentativas reais de formação têm apresentado falhas.

Eis que surge o questionamento imediato: por que falham? Penso que uma das principais respostas esteja relacionada ao distanciamento tamanho do pressuposto da construção da autonomia (de pensamento e ação) desse profissional. Temos produzido nestes cursos professores incapazes de problematizar suas próprias práticas, cursos que aumentam numa proporção geométrica, mas não alcançam uma formação emancipatória. Sob o prisma da emancipação, levamos a problematizar o que está posto. Por conseguinte, nessa malha complexa tecida sob a égide educacional, a formação de professores compõe esse entrelaçamento dos fios enquanto importante ponto de discussão.

A incompatibilidade entre uma proposição formativa emancipatória e os programas de formação continuada atuais se explica por encontrarmo-nos absorvidos no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo. Isto faz com que caminhemos no campo das contradições, com iniciativas no campo da educação e, particularmente, da formação, permeadas pelas ciladas e engenhosidades de soluções fáceis,

ágeis, de “menor custo”, o que restruge em formações fragilizadas que postergam as reais prioridades que se colocam no processo (FREITAS, 2007).

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

Na análise de Gonçalves (2008), a formação de professores vem sendo determinada por políticas neoliberais que concebem o trabalho docente como trabalho abstrato. Scaff (2006) explica que o trabalho abstrato é aquele que produz a mercadoria, ou seja, representa “valor” para os outros, e não para quem está envolvido no processo (o próprio trabalhador). Logo, percebemos que essa forma de conceber o trabalho diverge profundamente da concepção de trabalho concreto defendida nos pressupostos marxistas. Para Marx (2005), o trabalho concreto é um processo que envolve a mediação entre homem e Natureza para a satisfação da necessidade humana de sobrevivência, dando sentido à produção de vida humana. Na produção capitalista constatamos o contrário: não há nenhuma mediação, mas uma busca deliberada pela mercadoria, por valores de troca. O trabalho é redefinido como uma ação e concepção abstrata.

Portanto, é sob a égide do trabalho abstrato que a formação de professores vem sendo atravessada e produzida pelas políticas neoliberais, ao passo que o professor vem perdendo continuamente o sentido do seu trabalho e do seu papel social e político. Isto se deve a uma série de fatores congruentes a essa conjuntura, que delimita condições precárias para o exercício da docência com o achatamento de salários, a ausência de recursos e os descaminhos das políticas públicas com interesses e financiamentos dos organismos internacionais têm guiado o trabalho do professor (GONÇALVES, 2008).

Ainda segundo a autora, a concepção de formação docente para o trabalho abstrato também faz parte do contexto da formação para atender aos alunos com deficiência primária[15]. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) no Art. 59, que dispõe sobre a Educação Especial, prevê que os sistemas de ensino deveriam ser

[15] Conceito utilizado por Vigotski (1997) para definir a deficiência de origem orgânica, alterações genéticas que implicam em deficiência intelectual.

organizados em dois tipos de formação: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado e professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Tal modelo, assumido pela política de formação de professores e pela Resolução 02/2001 (BRASIL, 2001), não consegue romper com o paradigma de formação até então configurado. A educação para as crianças com deficiência tem se traduzido, historicamente, de maneira hegemônica, em um trabalho que desloca seus holofotes ao caráter clínico-terapêutico. Analisando os currículos dos cursos de formação de professores, estes contêm massivamente influências desse modelo, que contamina o âmbito das políticas públicas.

Observando a concepção de deficiência primária contida na LDBEN 9394/96, através da Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001), e, de forma secundária, na resolução 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 constituição de problematizações pertinentes à realidade educacional.

O resultado da negligência desse estudo teórico quanto às condições de aprendizagem em contextos inclusivos e heterogêneos implica o despreparo do professor para intervir na aprendizagem dos alunos. Assim, com base em uma formação com lacunas conceituais e teóricas, renasce o surto do enfoque clínico conservador e a medicalização do fracasso escolar como princípio para práticas pedagógicas excludentes (SANTANA, SILVA, KASSAR, 2006; KASSAR, 2003, 2007, 2010).

Nesse panorama insere-se a tendência da preconização por “pedagogias compensatórias”, caracterizadas por tentarem preencher as lacunas das frágeis formações iniciais, no que diz respeito aos alunos com deficiência, tornando os professores espécies de “consumidores” de formação continuada (SILVA E SILVA, 2011). Soma-se a esse problema outro agravante: o desejo dos professores em adequar os alunos com deficiência ao padrão meritocrático e homogeneizador, sem quaisquer obtenções de sucesso, o que acaba por atribuir ao seu próprio despreparo. Ao aluno com deficiência é outorgada a responsabilidade pelo fracasso no processo ensino-aprendizagem, alimentando a hegemonia da exclusão, cedendo a um processo de culpabilização que produz sentidos cruéis e opressores no âmbito da educação especial.

No caso das pessoas com deficiência, o corpo traz a marca. O impacto do corpo sobre os que ensinam parece ser desviante das práticas que levem o aluno a aprender. A escola

busca nas ciências da saúde mecanismos para diluir ou minimizar os males. Com o apagamento das marcas o que se deseja é normalizar. Essas marcas são entendidas na sociedade como diversidade, o que reduz o conceito de diferença ao que é incomum (LOPES, 2007, p. 20).

Sob o prisma material do capital, norteado pela ideologia neoliberal, o Estado reverbera na escola um direcionamento que a condiciona a um simples aparelho de formação de mão-de-obra que atenda ao mercado produtivo, eixo dessa política. Essa linha de pensamento produz a naturalização da exclusão do que não "atende" a essa concepção. Nesse sentido, os professores são formados para assumir uma postura que valorize a adequação do alunado à lógica do mercado. Assim, aqueles que não se enquadram nas exigências do sistema capitalista, tornam-se marginalizados ao processo escolar.

Assim, pensando a formação para a inclusão, percebe-se a lógica técnica e pragmática impregnada na política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Tem-se, portanto, a formação de professores especialistas nas deficiências, numa visão que rompe com a configuração sociocultural da constituição do sujeito, o que provoca uma série de mazelas no modo como se tem vivenciado o processo inclusivo ao nos depararmos com um professor que não dimensiona seu papel transformador da realidade em que atua, distanciado do seu papel político e social.

A política neoliberal de formação docente para a atuação na perspectiva inclusiva direciona os professores a um trabalho com o enfoque clínico bastante conservador, visto que a separação na formação docente entre o professor especialista e o professor do ensino regular já remete a uma significação instrumental. Em linhas gerais, o professor especialista aprende segundo os diagnósticos de deficiência e a formação dos professores do ensino regular segue fragmentados programas curriculares, que preconizam conteúdos isolados voltados exclusivamente à deficiência primária.

Segundo os pressupostos histórico-culturais, a concepção da formação docente para a atuação na escola inclusiva enfatiza a ruptura com o enfoque clínico sobre a deficiência. Esta concepção subsidia a condição verdadeira para que o professor se construa enquanto sujeito social e histórico do processo educacional, a partir de uma formação com base para o trabalho concreto (MARX, 2005), pois, assim, irá abranger todo o domínio conceitual das teorias relativas ao desenvolvimento humano.

Segundo Gatti (2008, p. 62), nos últimos quinze anos a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas

pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento;

> de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Percorrendo o caminho da legislação, a partir de 1996, constatamos os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada. As legislações abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao passo que também as delimitam.

Recorrendo a uma pesquisa na área, assumimos que apenas a partir da década de 1990 houve a expansão da oferta de programas ou cursos de educação continuada de maneira exponencial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. Essa lei, também tratada no capítulo anterior, reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

Bridi (2011) afirma que as ações de formação de professores vêm sendo distinguidas em dois momentos ou dimensões: inicial e continuada. Por princípio, deveriam ser complementares, caracterizando-se como diferentes momentos de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado e, por isto, contínuo e permanente.

Em nosso país, durante a década de 90, teve início a reforma educacional caracterizada pela adesão do país às propostas neoliberais que se difundiram por toda a América Latina. Tais reformas produziram muitos efeitos nas delineações políticas, econômicas e sociais nacionais. Em linhas gerais, no campo da formação de professores, o modelo neoliberal deflagrou a defesa por uma Pedagogia Pragmática, com o lugar central da noção de competência e a formação de um profissional condizente com as exigências mercadológicas e de empregabilidade (SCHEIBE, 2003, 2004 & FREITAS, 2007).

Como destacado no capítulo anterior, é neste 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"[16].

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. Ela institui as Diretrizes 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 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de

[16] 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 (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.

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.

Contudo, a realidade com a qual nos deparamos evidencia que ainda hoje muitas instituições de ensino superior não se repaginaram, no sentido de garantir em suas grades disciplinas e/ou conteúdos relacionados à perspectiva inclusiva em seus programas. Muitos dos programas que o fazem desenvolvem o curso de maneira ineficaz, com a oferta de disciplinas apenas eletivas, ou disciplinas com carga-horária enxuta. Os conteúdos são passados de maneira apressada, como se apenas para cumprir uma exigência que muito mais remete à aproximação com o dever que lhes é imposto do que com a própria complexidade da formação desses recursos humanos que precisam compreender o trabalho frente à diversidade do alunado atual.

Embora haja a garantia legal destas disciplinas nos cursos de formação inicial, devemos questionar de que maneira essa articulação vem sendo construída nas graduações brasileiras. Neste sentido, investigações que se debrucem sobre os efeitos destas disciplinas na formação inicial de professores se fazem necessárias, considerando o caráter inicial desta prática e o pouco conhecimento que se tem sobre suas implicações. A importância de tal análise centra-se nas imbricadas relações entre formação de professores e construção de práticas pedagógicas.

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. No campo da educação especial, Michels (2008) afirma que a modalidade de formação continuada tem sido a estratégia mais utilizada para formar professores que atuam diretamente com o alunado da educação especial. Referências à formação de professores para atuarem na educação especial são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

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.

Na esteira da ampliação sobre as possibilidades de formação, do barateamento dos custos destinados a esta formação, do aligeiramento desta formação, do privilégio da dimensão prática em detrimento dos aspectos teóricos fundamenta-se a política de formação continuada de professores.

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas

tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática. Ele reduz as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores (FREITAS, 2007, p. 4).

Os autores acima referenciados apontam para as configurações atuais da formação continuada e os riscos existentes nas propostas formativas com estas caracterizações. É na dimensão da formação continuada, com o privilégio quase exclusivamente do ensino a distância, que se têm acompanhado a oferta dos cursos de formação no campo da educação especial para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva:

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 10).

A oferta do AEE e a implementação das salas de recursos multifuncionais em escolas do ensino comum têm sido acompanhadas de uma crescente demanda na formação de professores para esse tipo de trabalho. Sendo assim, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação a Distância têm oferecido o Curso de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Essa proposta de formação tem integrado um rol de ações que compõe o Programa de Educação Inclusiva da SEESP/MEC – Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que está em vigor desde 2003. Analisando a questão da formação mediante a modalidade a distância, poderíamos inferir que esta viabiliza o acesso de muitos professores à formação continuada, o que talvez fosse inviável numa proposta presencial por uma série de razões. Porém, há controvérsias severas a essa proposição.

Um olhar mais crítico revela que embora os cursos a distância, on-line, pareçam uma estratégia convidativa e confortável, escondem uma formação docente limitada e aligeirada justificada pela urgência de formar o profissional para uma tarefa imediata.

A educação a distância (EaD) tem sido uma via muito utilizada não somente para o profissional que atua na SRM, mas para a formação dos docentes em geral. Além de cursos de formação continuada para o AEE, cursos de especialização – *latu sensu* – na modalidade EaD foram aprovados pelo MEC e tiveram grande abrangência em todo o país. O Departamento de Políticas de Educação Especial anunciou que somente no ano de 2010 foram envolvidos 11.350 professores relativos ao edital de 2009 e mais 12.000 professores já equivalentes aos cursos disponíveis na plataforma Freire.

Entretanto, em termos efetivos, paralela à constituição desse programa novo, denso em responsabilidades frente à inclusão dos alunos (principalmente com deficiência), falta o fornecimento de uma formação que proporcione um conhecimento diferenciado para o docente. De modo geral, não há a indicação de uma formação inicial distinta, nem de professores diferenciados daqueles que já vinham se dedicando à educação especial. Temos, então, docentes que, por vezes, tinham como base de trabalho outros princípios que não os da inclusão, agora imbuídos de um novo pensamento e de um fazer diferenciado, mas sem o direcionamento de uma formação que os respalde.

De acordo com Pertile e Rossetto (20130), na modalidade EaD há uma ênfase na aprendizagem colaborativa entre os professores. Os fóruns de discussão são atividades comumente utilizadas e valorizam de sobremaneira a fala cotidiana e as trocas de experiências, tendo como parâmetro a imediaticidade e o pragmatismo. O aprofundamento teórico não é centralidade nessa formação e, embora sejam utilizados textos e leituras, estes desaparecem em meio ao diálogo espontâneo.

Considerando o contexto histórico em que se dá a formação do professor para as práticas inclusivas, alerta-nos o fato de que nas últimas décadas retomam-se na formação da grande maioria dos docentes princípios pedagógicos associados ao “aprender a aprender” (DUARTE, 2006). Os professores, assim como os alunos, aprendem a aprender por meio de um sistema de formação massificado e superficial em que o conhecimento científico é secundarizado e o saber tácito do professor, em contrapartida, é excessivamente valorizado.

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003) tem como principais diretrizes “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1). De acordo com Caiado e Laplane (2009), o programa objetiva a implantação de salas de recursos multifuncionais e desenvolver o projeto Educar na Diversidade.

Nesse programa, há um destaque para a formação do professor da sala comum, o chamado professor capacitado. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, desenvolve a formação de “gestores e educadores” para a educação inclusiva. Tal programa é organizado pelos chamados municípios-polo que atuam como multiplicadores, objetivando formar gestores e educadores que possam atuar multiplicando a transformação nos sistemas educacionais em reais sistemas educacionais inclusivos.

O referido Programa faz parte do conjunto de ações desenvolvidas pelo MEC. Porém, muitos são os apontamentos de que ele enquanto expressão nacional da política de inclusão, não consegue atender às necessidades reais para implementação de sistemas educacionais inclusivos.

Todavia, há um revés: com resultados (no que tange à práxis) questionáveis, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos que investiguem a configuração dessa formação, que mudanças são produzidas no âmbito educacional em virtude da sua intervenção e como, de fato, tais mudanças têm reverberado no interior das nossas escolas e redes de ensino. Para que tenhamos maior esclarecimento quanto à efetividade dessa proposta que tem se proliferado por todo território nacional como proposta alternativa à formação convencional. Precisamos, enfim, conhecer melhor a modalidade que criamos.

A avaliação das propostas de formação em sua generalidade parece estar crescendo, ainda que timidamente, no cenário nacional: mais olhares têm sido despertados pela onda crescente de oferta de cursos de formação continuada. As avaliações acima referidas evidenciam o predomínio da modalidade a distância e o pragmatismo intrínseco a essas propostas. Isso denuncia a ausência de uma discussão de base teórica e conceitual em que se fundamentem as práticas pedagógicas com os alunos da educação especial (BRIDI, 2011).

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 releva 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 acaba por dicotomizar 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).

Tal afirmação corrobora a constatação de Michels (2008, p. 15) de que “há na política da SEESP/MEC uma centralidade na formação dos professores especializados”. A prioridade na formação do professor especializado também reforça a reiteração de um modelo tradicional de educação especial, desarticulado da proposta pedagógica do ensino comum.

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 chama de 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, p. 70). 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.

Seguindo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, o Parecer CNE/CEB nº 17/2001 apresenta elementos para se refletir sobre uma atuação e formação de professores mais compartilhada ao mencionar que "o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais" (BRASIL, 2001b, p. 7).

Segundo Garcia (2011), a resolução supracitada estaria apresentando duas possibilidades de atuação do professor de Educação Especial (ao discorrer sobre alunos, professores e condições previstas para o atendimento pedagógico, tanto em classe comum quando em sala de recursos) que a configuram como ambígua:

> A primeira mais afeita, embora não seja uma proposta explícita, a uma mudança importante na condição docente, articulada e colaborativa; a segunda, com maior tendência a reiterar o modelo especializado, de base médico-psicológica de orientação organicista. Estariam os dois modelos disputando a formação docente? Ou seriam as instâncias formativas que estariam a preferir um modelo de Educação Especial em detrimento do outro? (GARCIA, 2011, p. 73).

Analisando esse diálogo com a legislação vigente e sua ressonância nas escolas, observamos que as ações de formação, bem como a construção de práticas pedagógicas, parecem apontar para a ausência de uma discussão epistemológica sobre temas vinculados à educação especial. Temas como o próprio conceito de educação especial, o diagnóstico, a deficiência, a formação de professores, as práticas pedagógicas com estes alunos, com base nos quais se sustentam as práticas sociais.

A ausência de uma discussão teórica e conceitual colabora para a manutenção do modelo tradicional de educação especial (GARCIA, 2008; MICHELS, 2008). Esta manutenção se faz presente, tanto nas políticas públicas inclusivas propostas pela SEESP/MEC, como nas ações de formação de professores e na construção de práticas pedagógicas e de escolarização de alunos da educação especial.

Michels (2006) sinaliza que podemos apreender que a proposição atual de formação de professores, tanto capacitados como especializados, não rompe com o modelo de formação

tradicionalmente destinado à área porque a educação especial tem, historicamente, se organizado com base no modelo médico-pedagógico.

Alguns estudos nos fazem compreender que a dificuldade da área em aceitar a crítica a esse modelo médico-pedagógico está relacionada ao pensamento hegemônico, não somente na educação especial, mas na educação de maneira geral, que tem a base biológica como explicação para o insucesso escolar. Junto a ela, encontramos a sustentação psicológica de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não sociais.

> [...] se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não-especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da absorção, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, linguísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico (MICHELS, 2004, p. 158-159).

De acordo com Michels (2006), a supracitada resolução do CNE nº 02/2001 também determina as competências necessárias para cada tipo de professor. Aos professores denominados capacitados cabe a tarefa de perceber quais são os possíveis alunos com necessidades educacionais especiais e desenvolver com eles atividades ou ações pedagógicas em sala de aula. Aos professores especializados compete identificar esses alunos e definir estratégias que os professores capacitados deverão utilizar com eles em sala de aula.

Com essa resolução, então, é reforçada a divisão do trabalho dentro das escolas. Se anteriormente os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, esses professores deveriam estar dentro das escolas, indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados. Segundo Garcia (2004, p. 187),

> A proposta de educação especial na educação básica, aqui analisada [Resolução CNE/CEB 2/2001] em sua relação com a formação de professores, opera pela justaposição de profissionais com formações diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas para as escolas do ensino regular. A resposta apresentada contribui para administrar tais desigualdades, mas não as suplanta.

Pimenta (2002), em estudo sobre ampliação dos programas de formação em nível superior para aqueles que já atuam nos sistemas de ensino, enfatiza que a forma aligeirada como vem sendo conduzida essa formação não proporciona um processo formativo mais amplo e profundo. Nesses programas observa-se uma supervalorização da prática,

considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica, o que demandaria mais tempo para que uma sólida formação teórica seja apropriada no diálogo com as práticas e com as teorias nela presentes. Esses programas sugerem um investimento mais na certificação do que na qualidade da formação (PIMENTA, 2002, p. 46).

Os programas de formação docente, em especial os de formação continuada, por mais bem intencionados que sejam, estarão fadados, no entanto, ao fracasso se não tiverem a efetiva participação do professor como estratégia para tornar possível a compreensão de suas necessidades. Ouvir o professor não é simplesmente fazer uma consulta, mas dar condições para que ele se expresse e se faça ouvir.

Nessa perspectiva, alguns grupos de pesquisa tem se preocupado em trabalhar a formação de professores dando enfoque à participação do professor no processo de construção do conhecimento. Pensando a inclusão, um destaque é a Linha de Pesquisa em Educação Especial: abordagens e tendências do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES), coordenada pela Profª Drª Denise Meyrelles de Jesus. O trabalho do nosso grupo de pesquisa é consoante com este, por se dispor a pensar a formação pela lente da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Tal grupo tem conferido destaque à questão da formação dos educadores, com o intuito de responder à complexidade da diversidade que se presentifica na escola regular. Pensando a possibilidade produzir uma reflexão crítica com os profissionais da educação em equipe, ele tem se constituído como grupo de pesquisa que busca colocar em pauta ações colaborativas pela via de um processo de investigação-formação. A pesquisa-ação crítica tem servido de base para criar conhecimento no sentido de construir/implementar novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto.

No estado de Sergipe, de acordo com Toscano (2009), a DIEESP presta assessoria na área de formação continuada aos docentes da educação especial e inclusiva, objetivando viabilizar o processo de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais. Segundo Censo Escolar da Secretaria Estadual de Educação do ano de 2007, existiam até então 152 professores atuando em escolas especiais e inclusivas, dos quais 72% apresentam formação superior.

No que se refere à formação na área da educação especial e inclusiva, constatou-se que 82% apresentam formação especializada e 18% não apresentam formação especializada na educação especial e inclusiva. Não foram encontrados dados oficiais acerca da atualização desses números, nem também no que concerne às ações do governo no que tange à formação

de professores na perspectiva da inclusão, embora tenhamos consciência da intensificação dos investimentos na formação continuada, em virtude da aproximação do grupo de pesquisa com a secretaria estadual.

Refletindo sobre a condição visualizada em nosso estado e espraiando a discussão a nível federal, constatamos que existe a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação. Esta deve contemplar de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte do ideário de todos os educadores e lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente, se mantêm em nosso país em níveis bastante elevados (FREITAS, 2007).

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada. Ela impacta na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2007).

Dorziat, *apud* Jordão (2011), enfatiza as tensões existentes entre a prática pedagógica e as determinações legais, o que contribui para práticas inclusivas insuficientes. Para uma formação não é suficiente dispor aos professores referenciais teóricos sobre a política de inclusão e as bases teórico-metodológicas de cada tipo de deficiência. É preciso criar espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e os demais membros da comunidade escolar, no sentido não se de formação teórica para cumprir as determinações instituídas ou burocratizar as diferenças, mas de exercício de reflexão situado que proporcione autonomia para transgredir regulações e sugerir novas e alternativas formas de conformação do espaço/tempo educacional.

Corroborando a ideia de Meirieu (2002) de que a formação apenas se soluciona na inquietude fundamental do sujeito, trazemos à luz de Jesus (2011, p. 27) a seguinte indagação:

> Como lidar com as contradições dos sistemas pedagógicos que, em sua maioria, estão voltados para as emergências e exigências de uma escola que, como todo o sistema educacional, econômico, politico e social atende às demandas do projeto neoliberal de educação, emanadas dos poderes centrais e que, de forma acrítica, vão sendo apropriados nas instâncias locais? Boaventura de Souza Santos (2007) nos

auxilia com seu olhar de credibilizar o futuro concreto, propondo-nos ‘o que não existe, mas está emergindo’.

4 ENTRE FIOS E ALINHAVOS: A ARTE DO TEAR

> [...] Riscos pessoais porque a pesquisa-ação, na sua intersubjetividade, leva inevitavelmente o pesquisador para regiões de si mesmo que ele, sem dúvida não tinha vontade de explorar (BARBIER, 2004, p. 19).

4.1 NATUREZA DO ESTUDO

Este estudo teve por objetivo propor uma formação de professores da Educação Especial, tendo por base a Perspectiva Inclusiva. Para tanto, dispomo-nos a acompanhar o processo de concepção, planejamento e concretização do curso de Formação Continuada de professores da sala comum e da sala de AEE, em uma parceria entre a UFS e as Secretarias de Educação do Estado e do Município de Nossa Senhora do Socorro, município circunscrito na chamada "Grande Aracaju". O convênio foi definido, mais especificamente, com as Divisões de Educação Especial dessas secretarias.

Pensando junto a Macedo (2004, p. 252), podemos afirmar que "a pesquisa é muito uma atitude diante da vida, implica em nutrir o espírito curioso, o sentimento ético-acadêmico de inacabamento, de liberdade para autorizar-se". Foi diante desse metaencontro com o espírito curioso que emergiu o desejo de questionar, investigar e buscar um movimento pela transformação da realidade educacional especial em que estamos circunscritos em nosso estado. Detalhando tal inquietação, debruçamo-nos e partimos de um ponto fulcral ao processo inclusivo: a formação de professores. Mais que uma postura acadêmico-científica, fomos enredados pela vontade de tomar e ser tomados por essa pesquisa, essa questão, enquanto atitude prospectiva diante da vida.

Ao longo das duas últimas décadas, desencadeou-se uma revolução silenciosa no seio das Ciências Sociais e Humanas que tem traduzido o aprofundamento teórico e metodológico de modelos de investigação divergentes do paradigma positivista dominante nas Ciências Sociais e Humanas (AIRES, 2011). A forte expansão da educação a nível mundial desencadeou, ainda, a necessidade de estudar uma grande diversidade de problemas de forma rigorosa e prática, propiciou a exploração, a crítica e a reflexão de numerosas questões metodológicas e justificou socialmente o interesse pela aproximação da investigação e das práticas educativas (COLÁS, 1992a). Assim, entra em cena o paradigma qualitativo, delineando um modelo de pesquisa que implica diferentes fases em seu processo de investigação, que não acontecem de forma linear, mas interativamente (COLÁS, 1998). Ou

seja, em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de coleta e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

Denzin e Lincoln (1994) afirmam que a investigação qualitativa se define pela inter-relação de três: 1. teoria, método e análise; 2. ontologia e epistemologia; e 3. metodologia. Subjacente a estes três âmbitos há um pesquisador e sua biografia pessoal. O investigador, multiculturalmente situado, constrói acerca do mundo e de si próprio um conjunto de ideias (domínio ontológico) que especifica um conjunto de questões, de modos de conhecer (domínio epistemológico) que, por sua vez, é examinado de formas específicas (domínio metodológico) (AIRES, 2011, p. 14-15).

Este trabalho trata-se, portanto, de um 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. De forma genérica, poderíamos dizer que a pesquisa qualitativa:

> [...] é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN E LINCOLN, 2005a, p. 3).

O fazer legitimado pela pesquisa qualitativa subsidiou um caminhar de forma co-participativa, possibilitando a superação da dualidade sujeito-objeto e da suposta neutralidade da ciência, sem perder o sentido de que “a explicação, claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana” (MORIN, 2003, p. 93).

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, p. 13).

> 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).

Nesse sentido, ainda sobre o pesquisador, Barbier (2007, p. 43) nos diz que este "intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta [...]. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos".

Logo, o pesquisador em pesquisa-ação desempenha seu papel profissional em uma dialética que articula constantemente a "implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte" (BARBIER, 2002, p. 18). Assim, o pesquisador é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, autor de sua prática e discurso. De acordo com Ardoino (1996), o processo de autorização tornar-se seu próprio autor, leva-o juntamente com outros a formar, pela via da incompletude, um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e os imprevistos na vida democrática.

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 aposto e sempre necessitará de uma estratégia”.

A disponibilidade em estar junto, dialogando, refletindo, rompe com a ideia de movimentos homogêneos e exige do pesquisador a sua recolocação enquanto alguém que tem como meta a liberdade espinosana[17], que considera poder pensar e poder agir sem a obediência cega e livre de opressão. “Isso significa, portanto, que como pesquisadores, não temos o domínio sobre os rumos que serão tomados” (JESUS; GIVIGI, 2011, p. 43). Logo, a meta maior desse tipo de pesquisa reside no desejo de conhecer minimamente a realidade em estudo e os modos como ela foi produzida, a fim de estabelecer uma articulação emancipatória entre pesquisador e sujeitos pesquisados.

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 auxiliasse 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. Ainda segundo esta autora, faz-se necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar as lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais.

Em um dos seus estudos, Jesus (2008, p. 2) enfatiza um pensamento que converge com o nosso, ao mencionar a universidade como agência formadora. Esta deve procurar a aproximação com os docentes da escola, aparando as arestas que existem nessa relação, a fim de que possamos construir novos modos de se conceber o processo educacional. Enquanto universidade, devemos ter o compromisso ético-político de colaborar com a formação da escola inclusiva, estabelecendo parcerias para este fim:

> Parece-nos fundamental que a universidade, como agência formadora, assuma com os sistemas de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas colaborativas que ofereça suporte aos profissionais da educação. Concordamos com Zeichner (1998), quando afirma que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem

[17] De acordo com Chauí (2003, p. 312), a liberdade em Espinosa é defendida como aptidão do corpo e da mente para a pluralidade simultânea, isto é, como força do corpo para afetar outros corpos e por eles ser afetado de inúmeras maneiras simultâneas, sem ser dominado por eles nem dominá-lo, aumentando sua capacidade de viver; e como força de mente para conceber inúmeras ideias simultâneas e desejar simultaneamente tudo que aumente sua capacidade de pensar.

> daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana uma grande contribuição. Nesse sentido, Mendes (2000) nos alerta para a indissociabilidade entre a natureza política da investigação científica e as possibilidades que as políticas oferecem de produção de ciência em educação.

Ressaltamos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica surge da "aglutinação" entre a pesquisa-ação colaborativa e a pesquisa-ação crítica, ambas redimensionadas mediante os princípios valorativos concernentes à pesquisa-ação propriamente dita, perspectiva cuja criação se atribui a Kurt Lewin (1946). Sua gênese é fincada numa configuração social de pós-guerra ainda muito contaminado pelo método experimental.

A pesquisa-ação colaborativo-crítica desde o seu nascimento pautava-se por valores de reverberações sociais, partindo massivamente ao encontro de uma demanda historicamente construída por opressões do coletivo. Ela revela, assim, ter por meta o processo emancipatório dos sujeitos, a construção de relações democráticas, a participação dos sujeitos, a tolerância a opiniões divergentes e ainda a consideração de que os sujeitos mudam mais facilmente quando impelidos por decisões grupais (FRANCO, 2009, p. 485).

Durante o processo de construção da formação, identificamos a importância das considerações de Habermas (1987) ao postular que o interesse emancipatório é voltado à autonomia racional e a liberdade, visando obter as condições intelectuais e materiais dentro das quais possam ocorrer interações não alienadas. A crença que impulsionou o estudo foi a de que, ao proporcionar ao professor participante do processo da pesquisa este autoconhecimento e a exploração do seu cotidiano, potencializa-se a emancipação dos envolvidos neste processo. Carr e Kemmis (1988), fundamentados na teoria dos interesses constitutivos dos saberes de Habermas (1987a), 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".

Na formação proposta, na busca pela operacionalização da nossa ação, a partir desses princípios, trabalhamos por meio da mediação do grupo, em um processo de trocas intersubjetivas, no sentido de construir a materialização de soluções para questões concretas, considerando o contexto. A dimensão coletiva remete à presença ativa de um grupo envolvido, ou seja, o pesquisador necessita assumir a mediação grupal como parte do desafio na dinâmica da pesquisa. Barbier (2004, p. 105) indica que isso "[...] implica um sentido agudo de mediação e paciência, uma arte da escuta, da parte dos pesquisadores profissionais. É no âmago do 'pesquisador coletivo' que são delineadas as estratégias de intervenção".

Para tanto, salientamos que o movimento não foi dotado de linearidade em seu delineamento, visto que ainda se presentificam olhares em torno do pesquisador que sai do seu "universo acadêmico" para buscar reconhecer(-se) o espaço escolar e suas questões, bem como seus atores, permeados pela descrença na oportunidade de verdadeira participação. Logo, a dinâmica de envolvimento e colaboração entre o pesquisador externo e o professor da rede não é dada a priori, nem em si mesma. Trata-se de um processo negociado, discutido, que acontece na relação enquanto a mesma é tecida em fios de possibilidades. Aqui reside a chance de desmistificação do estigma do pesquisador distante e pouco envolvido com a tessitura escolar/educacional.

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 encontros. Exercitamos um constante movimento de espirais auto-reflexivas de planejamento, ação, observação e reflexão, tendo como premissas a crítica e a colaboração (HABERMAS, 1987a, 1987b).

Barbier (2004) nos representa em sua afirmação de que a pesquisa-ação-crítica, porque política e emancipatória, "incomoda" os poderes estabelecidos sem, no entanto, negligenciar as dimensões do vir-a-ser do "ser humano".

Para que o espiral que materializa esse tipo de pesquisa não seja quebrado, existe um mecanismo imprescindível, que é a *observação.* Givigi (2007, p. 83) discute que o pesquisador está implicado no grupo, participa e entra no processo e, com vistas a que esse recurso seja mais eficaz, faz registros constantes de suas observações, sobre as quais faz comentários, registra acontecimentos, faz associações, registra reações afetivas e, posteriormente, retorna a esses atos em reflexão. Nesse tipo de pesquisa há ainda uma permanente avaliação da ação, que nos sugere Barbier (2004, p. 143) acontecer da seguinte forma:

> Situação problemática; planejamento e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planejamento e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; [...] e assim sucessivamente. A fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas.

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.

Nesse sentido, buscamos entender, por meio daqueles envolvidos no contexto da formação, "o que é" e "como é" o processo de instituição de um saber profissional (MORIN, 2005, p. 124). Teorizando sobre/no/pelo vivido, desejávamos reconhecer e compreender as possibilidades advindas da proposição do curso.

> [...] compreender as motivações interiores, situar no contexto e no complexo. Compreender não é explicar tudo, o conhecimento complexo sempre admite um resíduo inexplicável. Compreender não é compreender tudo, mas compreender que há algo incompreensível (MORIN, 2005, p. 124).

Por fim, podemos inferir que pensar o trabalho de colaboração nos leva a crer numa disposição a um desafiador exercício de autonomia, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos pesquisados. Pensando a guisa dessa ideia, aproximamo-nos do desejo do empoderamento que é alcançado num processo de construção do poder dos sujeitos, entendido neste trabalho como "consciência de si como sujeito da práxis" (FRANCO E LISITA, 2008, p. 49).

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA: FORMANDO O GRUPO

Seguindo a inquietação impulsionada pela compreensão dos modos e trajetórias do processo inclusivo de pessoas com deficiência do estado de Sergipe, 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). Pensar a formação desse grupo

implica o desejo de provocar rachaduras no que está posto, de movimentar práticas, entrando em consonância com o que diz Alarcão (2003, p. 45) ao se deparar com a problemática educacional: “é preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência”. Essa ideia embargou todo o caminho percorrido e nos fez mirarmos frestas de possibilidades de mudanças.

4.2.1 O processo de seleção dos sujeitos

A parceria aconteceu entre a UFS e a SEED (Secretaria de Estado de Educação), bem como com a Secretaria de Educação do Município de Nossa Senhora do Socorro. Tal convênio justifica-se por uma parceria de longa data constituída entre os mesmos. Há quatro anos o grupo de pesquisa do qual fazemos parte estreitou relação com as secretarias supracitadas, a fim de discutir, junto aos gestores escolares, questões relacionadas à inclusão escolar, como a política inclusiva que vem sendo redimensionada no estado. Constitui-se em uma tentativa de mapeamento das problemáticas reais, com o intuito de refletir possibilidades de transformações das lógicas estabelecidas.

Sendo assim, realizamos um encontro inicial em que estiveram presentes a orientadora do projeto, Prof.ª Dr.ª Rosana Givigi, a coordenadora da Diretoria de Educação Especial do Estado (DIEESP), Prof.ª Aparecida Nazário, e a coordenadora do Setor de Educação Especial do município de Nossa Senhora do Socorro, Prof.ª Ana Maria Santos e eu. O encontro se deu no dia 17 de outubro de 2013, com o intuito de apresentar às gestoras a proposta do curso de formação continuada, a fim também de discutir junto a elas sua viabilidade e caracterização, atentas às demandas que nos trariam e as reais condições de materialização do mesmo. Entendendo a importância de dispormos a constituição de um espaço-tempo, no qual os professores da sala comum e do AEE estivessem juntos na construção de um conhecimento voltado à educação inclusiva, sugerimos que as gestoras vissem diretamente junto aos profissionais a intenção de participação no curso. Logo, o principal critério para participar do projeto seria o desejo voluntário.

Disponibilizamos 25 vagas no total, a serem divididas entre professores da sala comum e do AEE. Este número estava acima do que entendíamos como adequado para formação do grupo, mas conhecendo o sistema esperávamos que na prática esse número fosse reduzido. Dizemos isso por reconhecermos que diante das dificuldades como horário,

compromisso de leitura, deslocamento, haveria muitas desistências. Recebemos 22 inscrições, sendo 10 do estado e 12 do município, valendo salientar que alguns deles tinham vínculo tanto no estado quanto no município.

As inscrições foram realizadas em uma reunião ocorrida no dia 25 de fevereiro de 2014, a qual será descrita no capítulo seguinte. Quinze eram formados em Pedagogia. 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 (APÊNDICE A), bem como aprofundados através de um questionário aplicado nesta mesma reunião inicial (APÊNDICE B). Todos os professores assinaram ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE C), com devida autorização para uso de imagem (APÊNDICE D) e declaração do pesquisador (APÊNDICE E).

Além da formação superior, a maioria apresenta 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 apresentam Mestrado em Educação e apenas dois não apresentaram qualquer pós-graduação.

Desse total, cinco (05) eram professores da sala comum, catorze (14) da sala de recursos e três (03) da chamada sala de estimulação, visto que no Estado ainda há salas como essa como herança da cultura da escola especial.

Todavia, após a realização do curso de formação, foi possível contabilizar que o grupo que verdadeiramente participou do mesmo, com a assiduidade que a proposta exigia, contou com apenas dez (10) destes professores, como previsto, por motivos diversos sobre os quais iremos discorrer em seguida, após a tomada dos dados destes sujeitos, que compuseram o estudo. Desta forma, destacamos no gráfico abaixo as informações colhidas acerca destas, para que podemos visualizar e compreender de que sujeitos falamos.

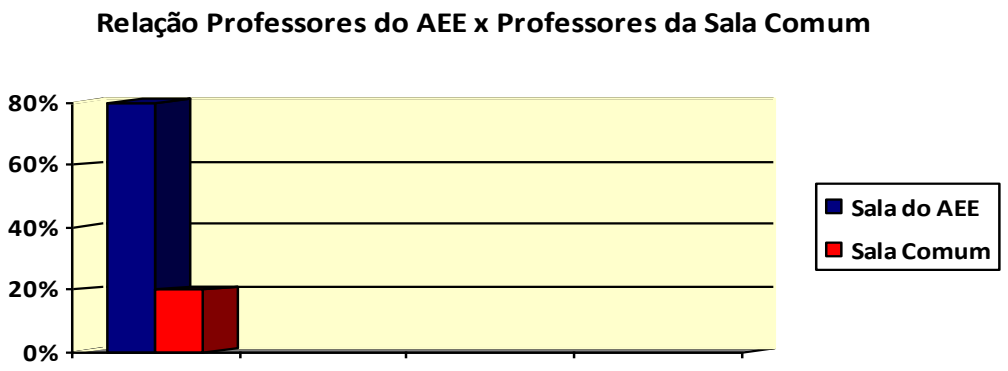

Gráfico 1 - Relação Professores do AEE x Professores da sala comum
Fonte: Listas de presença no curso analisadas ao final do processo.

Analisemos, primeiramente, o fato de o grupo ter se constituído por um número correspondente a menos da metade do número inicial de inscrições. Esse fato se deve a motivos que nos foram explicitados por alguns desistentes, a saber: dificuldade em dispor de dois turnos para participação no curso; problemas pessoais de ordens diversas, inesperados quando no momento do aceite do curso; impossibilidade em afastar-se da sala de aula (no caso do professor da sala comum) por falta de quem o substitua.

Logo, o disparate na relação entre o número de professores da sala de AEE e da sala comum pode ser facilmente compreendido. O professor da sala de AEE possui, de certa forma, maior flexibilidade quanto seus horários e forma de organização do seu trabalho, o que difere quando no que tange ao contexto do professor da sala comum. Esse fato sinaliza que as instâncias responsáveis por esses professores precisam, em caráter emergencial, colocar a viabilização do afastamento desses profissionais para sua formação continuada como elemento prioritário. Tem-se apontado frequentemente a necessidade substancial de se empenhar esforços nessa formação, por consistir num dos pontos fulcrais de atenção em se tratando do processo de inclusão escolar.

A proposição da formação em um dia inteiro foi feita pela gestão, a fim de garantir a presença dos professores e acabou indo de encontro às possibilidades reais dos mesmos, pois não tiveram assegurado quem lhes substituísse. Logo, precisamos nos questionar: Que professor pretendemos formar? Que esforços temos empenhado para a concretização desse percurso formativo? Faz-se necessário refletir se temos sido capazes de garantir essa formação e a efetiva participação do nosso professor. É preciso levantar a reflexão sobre o tipo de formação pretendida: ao defendermos resultados significativos, precisamos nos desviar das armadilhas de resolutividades fáceis, aligeiradas e de “baixo custo”, que

escamoteiam as mazelas inerentes ao processo educacional atual. Portanto, este dado implica uma ressignificação que subjaz ao processo formativo em larga escala, desde o âmbito do profissional ao papel central da gestão.

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[18], no qual "inter-ações" fossem possíveis, designadas por discursos e ações partilhadas e interdependentes, pela polifonia[19] e pelos múltiplos sentidos atribuídos quando tratamos de um contexto grupal.

O número reduzido de professores da sala comum foi um elemento inesperado. Contudo, o caminho percorrido no *devir* do grupo foi capaz de mostrar possibilidades para que pudéssemos instituir configurações que favorecessem a contemplação dos mesmos, pensando arranjos viabilizadores desse encontro. O trajeto é sinuoso, por isso tão importante foi lançar o olhar atento, dilatar a pupila frente às nuances que emergiam no movimento, ainda que saibamos das mudanças que deliberamos alcançar: foi preciso refletir e agir sobre o que tínhamos, e esse inesperado se fez importante desafio ao processo que se iniciava.

O grupo formado, entre pesquisadores e professores, ao assumir a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica para o curso de formação continuada em Educação

---

[18] 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 papeis/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 sígnicos encontram-se disponíveis.

[19] 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 sociossemiótica 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.

Especial, configurou-se mediador de movimentos colaborativos no decorrer da dinâmica formativa. Logo, todos se tornaram responsáveis pela sistematização dessa formação.

A natureza colaborativa da investigação-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existente e possibilita a participação de todos por igual, em todas as suas fases de planejamento, ação, observação e reflexão. Coloca todos os sujeitos no lugar de construtores do conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas "vontades de conhecer". Isto possibilita que esses se coloquem perante as circunstâncias, situem-se em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, e construam uma relação partilhada sobre o conhecimento a partir "[...] da capacidade dos sujeitos historicizarem as suas utopias" (ZEMELMAN, 2004, p. 459).

Concordamos com Almeida (2004), ao argumentar que os facilitadores externos (como, em nosso caso, os pesquisadores do grupo de pesquisa que participaram da formação) devam se colocar no lugar de "amigos críticos", colaboradores, ao compartilhar uma pesquisa-ação-reflexivo-crítico-colaborativa. A ideia é que a construção do conhecimento por essa via ofereça possibilidades a todos os sujeitos de verem a si próprios e aos seus colegas como "solucionadores das questões coletivas" que emergem no cotidiano, o que exige novos conhecimentos, competências e práticas. Concebemos assim que, por essa via, podemos contribuir para uma formação mais emancipatória dos profissionais da educação e que, a partir da articulação entre o conhecimento teórico e o da prática educativa, eles possam construir outra lógica de ensino que acolha a diversidade.

De antemão, assentamos nas próximas linhas a nossa concepção de *grupo*, visto a infinidade de abordagens que a concebem, sob óticas tão díspares. Quando tomamos o grupo, falamos de um espaço de vicissitudes, de aproximações, de saberes plurissignificativos, onde as posições buscam ser, ao máximo, horizontalizadas, sem a demarcação de detentores de verdades absolutizadas. Reiteramos os dizeres de Givigi (1998, p. 51) ao certificar que o grupo não seria somente:

> [...] um agrupamento de pessoas com algum referencial de semelhança, mas um "campo de forças" onde não há linearidade, mas atravessamentos. Seriam redes de relações transversais[20]. No grupo existem processos, são estabelecidas conexões que envolvem modos de vida diferentes, criando confrontos.

[20] A autora supracitada evoca Guattari (1992) para explicitar que a transversalidade deve ser entendida como uma dimensão que supere a possibilidade dos planos verticais e/ou horizontais; como estruturas geradoras de hierarquização, que cristalizam os modos de estar no mundo. Assim, a análise transversal da vida de um grupo ultrapassa o seu em si. Vai além das intenções objetivas que se colocam, já que supõe conexões outras que não uma relação formal e direta, tão usuais no cotidiano imperativo, como a de causa e efeito.

Dessa forma, trazemos o grupo enquanto dispositivo[21] que pode abrir novos fluxos subjetivos, promover novos agenciamentos de vida e desterritorialziações, irrompendo em devires que nos desloquem do lugar intimista e privatista em que fomos colocados como indivíduos (BARROS, 1994, p. 52), visão que o distancia da concepção de grupo como totalizante e invariante, situado no plano da transcendência.

Contrapondo-se à noção de grupo fundamentada pelos primeiros autores que teorizaram sobre grupos, a noção de grupo como dispositivo de Foucault, revista por Deleuze, postula que o grupo como dispositivo não é uma entidade *a priori* abstrata que antecederia seu próprio funcionamento, lógica molar: conectada a unidades. Ele é sim linhas de força, que na sua permanente tensão produz novos fluxos subjetivos no decorrer de sua lógica molar, conectada à processualidade.

O *grupo-dispositivo* afirma-se

> [...] em sua capacidade catalizadora dos fluxos dispersos que se apresentam em cada cena. Como dispositivo, recusa qualquer forma de totalização e unidade. Como dispositivo, é sempre multilinear. Como composto de linhas de natureza diversas, o grupo-dispositivo está sempre nas adjacências de modos outros de territorialização. [...] É assim que entendemos o grupo – um dispositivo que põe a funcionar máquinas de desmanchamento do 'indivíduo' que nós somos, que acionam movimentos no que deixamos de ser no encontro com a alteridade que nos avizinha e no deslizar pela superfície daquilo que estamos em via de diferir e nos tornar (BARROS, 1994, p. 8).

Trazemos, em vista disso, uma proposta de grupo que aposta no desencadear do processo analítico por ampliação de graus de transversalidade. No caso dos grupos isto se daria quando eles pudessem se por como suportes para diversos modos outros de expressão. **Efeito-grupo** e não natureza-grupo, pois aqui se destitui o grupo daquilo que parecia ser seu destino inexorável: massificação ou libertação da alienação. O grupo não é, então, um dado, é construção, desenho que se configura a cada situação. É desde esta perspectiva processual que o grupo é exigido à abertura que o confronta com as capturas coisificantes que determinam seu lugar de objeto de investimento por sujeitos individuados que temem a morte "que vem de dentro" e a "que vem de fora". Os papéis, as identificações, as lideranças são efeitos de certo modo de produção de grupo (BARROS, 1996).

---

[21] Deleuze (1988) faz uma leitura de Foucault e define o dispositivo afirmando que "é de início um novelo, um conjunto multilinear... é composto de linhas de natureza diferente". Desenhando a ideia de dispositivo existem as ideias que lhe são intrínsecas de visibilidade e enunciação. De acordo com elas, os dispositivos são "máquinas que fazem ver e falar". A realidade não foi, assim, feita para ser conhecida, mas "é feita de modos de iluminação e de regimes discursivos. O saber é a combinação dos dizíveis de um estrato, não há nada antes dele, nada por debaixo dele" (BARROS, 2004, p. 186).

4.3 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 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 junho de 2014, período dedicado à execução do **Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva.** Como pesquisadora e autora desta pesquisa de Mestrado, estive presente em todos os momentos do curso, além de contar com a participação de dados momentos da coordenadora do projeto e de colegas da pesquisa, mestrandos e egressos.

Os encontros aconteceram na sede da pesquisa na UFS, no denominado Espaço da Linguagem e Comunicação Alternativa do GeLC (Grupo de Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa), bem como em espaços cedidos pela SEED: o chamado "antigo auditório" e o Auditório do bloco III, onde fica a DIEESP (Diretoria de Educação Especial). 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. No quadro abaixo apresento o cronograma do curso:

Quadro 1 – Cronograma do curso de formação continuada

MÊS	DIAS E HORÁRIOS	LOCAL
Fevereiro (Encontro inicial com professores e gestores)	25 – 08h	Auditório SEED
Março	18 – 08h às 12h/ 14h às 18h	Espaço do GeLC – UFS
Abril	01 – 08h às 12h/ 14h às 18h 15 – 08h às 12h/ 14h às 18h	Espaço do GeLC – UFS
Maio	06 – 08h às 12h/ 14h às 18h 20 – 08h às 12h/ 14h às 18h	Espaço do GeLC – UFS
Junho	03 – 08h às 12h 17 – 08h às 12h	Auditórios SEED

No decorrer do curso, algumas datas foram alteradas por impossibilidades advindas tanto da pesquisadora quanto dos cursistas, bem como imprevistos decorrentes de paralisações dos professores do Estado e da greve de servidores na UFS, sendo de imediato combinadas e efetivadas novas datas, cumprindo a carga-horária inicialmente prevista (80h, entre carga-horária presencial e não-presencial). Logo, as datas dos meses de março e junho foram alteradas para os dias 04 e 18 de junho, com aumento dos turnos em cada uma dessas datas para suprir a data cancelada em março.

Estudos como os de Jesus (2004) e Almeida (2004) evidenciaram a possibilidade da reflexão autoformadora dos profissionais da educação em equipe, pela via do processo de investigação-formação que, de acordo com Nóvoa (2000), facilita o processo de transformação docente, tendo como cerne a mudança na prática pedagógica. Vislumbra-se uma prática que transcenda a reflexão e que contemple a dimensão ideológica, política e social do educador que deverá engajar-se em uma práxis cultural mais adequada para o avanço da transformação social (McLAREN, 2000).

Partimos neste curso do saber-fazer dos profissionais para a construção de um novo modo de lidar com a realidade. Pretendemos avançar na problematização/compreensão da necessidade da escola como espaço social, provocar mudanças para incluir todos os alunos, inclusive aqueles que demandam maior apoio no processo educacional. Assim sendo, faz-se necessário trabalharmos com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, sejam também capazes de transformar lógicas de ensino.

Além disso, é possível uma auto-reflexão crítica que seja coletiva, superando a mera interpretação das causas de questões e problemas, e que aponte alternativas no sentido de transformações. A pesquisa educacional crítica conjuga esforços de “pesquisadores e práticos” na realização da tarefa investigadora, no sentido de transformar as situações educativas num compromisso com uma ciência educativa crítica sem dissociar-se das realidades políticas.

4.4 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

Ibánez, 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 recolha 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 facto 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 (IBAÑEZ,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[22]. Seu uso tem se estendido às práticas de investigação educacional.

Ao coordenador/investigador do debate são exigidas capacidades e estratégias inerentes à gestão da dinâmica de grupos. O diálogo com o grupo deve iniciar-se com uma breve explicação dos objetivos da pesquisa e do âmbito da discussão, e com a justificação da necessidade do registo em áudio e vídeo. Depois do momento inicial compete ao grupo configurar o seu próprio discurso, e ao coordenador reajustar sistematicamente as suas estratégias em função da dinâmica do debate. O programa proposto será apresentado em um tópico adiante.

> O coordenador vai gerindo essa dinâmica devolvendo sistematicamente a palavra ao grupo e evitando situações de teorização excessiva. Uma vez iniciada a discussão pretende-se que as falas individuais se integrem no espaço de convergência do próprio grupo e que nesse mesmo espaço o discurso social disseminado se revele. Ao coordenador compete, sobretudo, manter a discussão, evitar que esta enverede por caminhos alheios à investigação e orientá-la para o aprofundamento da temática em estudo (AIRES, 2011, p. 41).

Trabalhamos com os dados coletados no transcorrer da dinâmica formativa, mediante a utilização de instrumentos que subsidiaram análises fidedignas do processo. Assim, todos os encontros foram filmados, com captura de áudio concomitante, bem como se lançou mão da utilização do diário de campo do pesquisador, além de relatórios que traziam as transcrições dos momentos gravados. Aliado aos instrumentos supracitados, usamos o questionário como ferramenta para o reconhecimento de dados no que tange ao percurso profissional e formativo de cada sujeito da pesquisa.

Todos os encontros foram filmados, totalizando cerca de 48 horas de filmagem. Tais filmagens foram parcialmente transcritas, privilegiando trechos discursivos que coadunavam com as análises realizadas e as categorias levantadas.

Recorremos ao diário de campo, tomando-o como instrumento que efetivasse os 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.

---

[22] Canales & 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.

> [...] o diário do investigador [o local onde] se organizam os dados e se expressam as reflexões sobre os mesmos, elaborando as impressões e propondo as futuras linhas de observação e os focos problemáticos de análises que se consideram mais relevantes [...] (GÓMEZ, 1998, p. 110).

Para Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124), o diário consiste em um instrumento capaz de possibilitar "o exercício acadêmico na busca da identidade profissional" à medida que, através de aproximações sucessivas e críticas, pode-se realizar uma "reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios". É um documento que apresenta tanto um "caráter descritivo-analítico", como também um caráter "investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas", ou seja, consiste em "uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos".

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.

A codificação é o processo de organizar materiais em "grupos" antes de dar algum sentido a esses "grupos" (ROSSMAN E RALLIS, 1998 *apud* CREWELL, 2009). 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 fim de organizar didaticamente o processo de acompanhamento do curso e a análise dos dados produzidos, a discussão foi organizada em três momentos: o primeiro discorre sobre a construção do currículo do curso de formação de professores; o segundo traz as análises de regularidades (ou categorias) que permearam a trajetória do curso e outras que dela emergiram; e o terceiro, por fim, remete à discussão sobre a autoavaliação dos professores e do curso, suas implicações e sentidos.

As regularidades de análise foram: *Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada; Currículo e adaptação/flexibilização curricular; Práticas pedagógicas*

inclusivas; Parceria família e escola; Relação professor da sala comum x professor da sala de AEE; Relação teoria x prática na formação inclusiva.

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. O processo vivido pelo pesquisador foi alinhavado pelo que Barbier (2004, p. 97) chamou de *escuta sensível:*

> [...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores.

Sob o prisma da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pensamos que a escola, nesse sentido, deva ser "[...] uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronte-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo" (ALARCÃO, 2001, p. 11), ou seja, uma "organização aprendente". Enaltecer essa afirmativa não presume assumir a escola como uma espécie de "ilha" deslocada do sistema capitalista enquanto circunscritor dos direcionamentos educacionais. Porém, significa tomá-la nessa conjuntura apontando para as possibilidades de movimentações contra-hegemônicas. Isto reverbera em espaços de construção e resistência às limitações impostas.

Para que isso aconteça, é preciso que a organização pense estratégias eticamente, entendendo a emergência da necessidade de um novo paradigma de escola que "[...] consiga romper com os modos de funcionar que se naturalizam, mas se revelam claramente ineficazes na resposta a um contexto novo, que se sistematiza nos eixos de mudança" (ROLDÃO, 2000, p. 75). Desse modo, concebemos o trabalho colaborativo como acionador de dispositivos dados na coletividade, que possam contaminar, afetar os pares, tecendo redes de contágio, sinalizando novos fazeres.

5 O QUE REVELA ESSE TEAR? TRANÇANDO OS FIOS

5.1 CONSTRUINDO O CURRÍCULO DO CURSO

O primeiro momento consistiu na realização de uma reunião inicial com professores e gestores, ocorrida no dia 25 de fevereiro de 2014 (APÊNDICE F). O encontro foi gravado em áudio e vídeo e todas as informações levantadas foram analisadas mediante transcrição completa. Desejávamos instituir um espaço para discussão com os professores, a fim de apresentar a proposta de formação e construir junto a eles o currículo do curso em questão. Assim, pretendíamos ouvir as demandas, depreender e cartografar as realidades através dos seus discursos, os principais desafios/tensões, lançar mão de uma escuta sensível ao que desejavam/precisavam que fosse contemplado. Seria um currículo evocado por muitas vozes, escrito a muitas mãos.

Conhecendo as trajetórias que interpelaram o processo inclusivo em nosso país, sabemos das dificuldades enfrentadas hoje, mesmo em face dos avanços evidentes. Muito já fora superado, mas novos desafios se alinhavam nessa trama à medida que o processo ganha contornos de um movimento cada vez mais adensado aos princípios postulados pelo paradigma da inclusão. No estado de Sergipe, muitas são as peculiaridades que entrecortam esse movimento e perfazem deste um processo tardio se comparado a outras realidades mais resilientes, não destituídos de entraves inexoráveis, porém configurados como problemas de outra ordem, com embates e adversidades superados que aqui ainda se presentificam, vivificados na rotina da escola que se pretende inclusiva.

A tela pintada hoje em se tratando da formação de professores nos apresenta a realidade da proliferação de cursos sobre técnicas, novas tendências e teorias, entretanto, essas tentativas “formadoras” persistem refletindo a insatisfação e o despreparo desses profissionais. Os professores têm sido autores em suas formações? Ou apenas meros espectadores, consumidores de capacitações e especializações que simplificam os fenômenos e desqualificam o processo de autonomia do educador?

Investindo numa educação problematizadora (FREIRE, 1996) em detrimento de uma educação bancária[23], buscamos então que os sujeitos estivessem ativamente envolvidos no ato do conhecimento. Conhecer, portanto, envolve intercomunicação e intersubjetividade. A intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. É por meio dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que nos permite conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (NOGUEIRA, 2013).

Para conferir sustentação ao que pretendíamos, utilizamos a metodologia do Grupo de Discussão. A concepção que circunscrevera a elaboração do currículo do curso dialogara com o pensamento de Sacristán (2000) que postula a importância de concebermos o currículo como um instrumento que se compromete com o processo de aquisição do conhecimento, este subjetivado como histórico, social, político e em constante processo de constituição.

Pensamos esse currículo enquanto artefato vivo, munido pela auto permissão ao desafio da mudança, nutrido pela vivência do professor. Nossa crença converge com as palavras de Passerino (2009, p.3), ao afirmar que as propostas curriculares devem

> [...] considerar a dialética do binômio teoria-prática, precisam de uma concepção interdisciplinar de formação na qual a coordenação de ações entre professores em serviço com seus formadores e com seus alunos precisa ultrapassar a lógica cartesiana do “eu-professor” e “eu-aluno” como espaços separados de formação. Isto é, uma visão de unidade, na qual teoria e prática são dois componentes dialéticos da práxis, superando a aparente dicotomia entre teoria e prática.

Na pesquisa-ação, a tônica reside na negociação que os sujeitos envolvidos no estudo fazem com as situações relevantes que surgem do processo, no caso do nosso trabalho, esse movimento delineou seus contornos desde esse primeiro encontro, no qual nos dispusemos a negociar a composição curricular. “[...] Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo” (JESUS, 2008, p. 148).

Santoro (2004, p. 1518) pontua que o caráter formativo da pesquisa-ação reside no fato de ela implicar “[...] atitudes problematizadoras e contextualizadas [...]; dentro de uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, tendo por objetivos a emancipação e a formação dos sujeitos [...]”.

---

[23] A educação bancária, segundo Freire (1996) concebe o conhecimento como sendo constituído a partir de informações e fatos transferidos de um sujeito para o outro , desmerecendo, assim, a potência de um desses interlocutores que assume uma função passiva na aquisição do conhecimento.

Os espaços-tempos de formação-diálogo favoreceram a compreensão da educação enquanto uma "[...] tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria [...]" (MEIRIEU, 2002, p. 125), pois o currículo se configura enquanto instrumento que contempla um conjunto de conhecimentos a serem trabalhados, permeados num espaço de vazão à diversidade e a uma heterogeneidade de modos de funcionamento, podendo tornar-se, a depender da posição teórico-epistemológica assumida, ferramenta que suscite a construção de uma meta-análise reflexivo-crítica sobre práticas e conhecimentos e sobre os desafios presentificados na educação inclusiva.

Quando tomamos o grupo como lócus para o desenho do processo formativo, viabilizamos a problematização conceitual, colocamos alguns conhecimentos em suspensão, redimensionamos reflexões quando no contato com outro, sempre em vias de convergência/divergência, na tessitura das tensões que eclodem.

> A preocupação é como fortalecer os professores no que eles e elas têm de mais seu, seu fazer-pensar, suas escolhas. Sabemos como os docentes trabalham muito isolados, inventam escolhas diante de situações concretas da relação pedagógica, porém são fracos porque isolados na estrutura de trabalho, na divisão de tempo e de espaços. Cada um é senhor de si, ao menos regente em seu quintal, em sua turma, sua disciplina e seu horário. Esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar (ARROYO, 2000, p. 150).

Assim, pretendíamos realizar uma pesquisa que fosse para além do falar *sobre* a educação e o professor: a intenção era dialogar *com* a educação, *com* o professor.

> Falar sobre os sujeitos das escolas requer de nós, pesquisadores com o cotidiano, [...] assumir a necessidade de falar com esses sujeitos [...]. Falar sobre esses sujeitos só tem sentido para nós, cotidianistas [...] quando essa fala está impregnada, encharcada de possibilidades das falas desses outros sujeitos. Falar sobre os sujeitos das escolas a despeito de se falar com eles implica, quase sempre, em um discurso vazio, em uma retórica sobre um sujeito, no singular, desencarnado, atemporal, personagem de uma ficção idealizada pelo autor ou autora que escreveu sobre aquele sujeito (FERRAÇO, 2004, p. 77).

A reunião foi mediada pela minha orientadora e coordenadora do grupo de pesquisa do qual participo, Profª Drª Rosana Givigi e por mim. Demos início ao diálogo com os professores nos apresentando e discorrendo sobre nosso grupo de pesquisa, nossos objetivos ao propor o curso, reflexões iniciais acerca do processo inclusivo e sua articulação com a formação de professores.

Apresentada a problemática e a gênese do desejo de trabalhar com este tema, passamos a palavra aos professores para que pudessem se apresentar, a fim de que nós os conhecêssemos e de que conhecessem uns aos outros. Deixamos que fizessem a apresentação conforme critérios que achassem convenientes, livres a falar de si e de seu trabalho da forma que preferissem.

Os discursos diziam de lugares muito distintos, concepções heterogêneas, mas convergiam para uma compreensão dos modos de funcionamento do processo de inclusão no estado. Esses profissionais carregavam consigo muitas marcas, marcas que falam muito da construção subjetiva desses professores, falam do movimento de vida entrecortado pela malha semiótica proveniente dos elementos sócio-histórico-culturais na qual estão imersos.

Nesse sentido observamos a forte herança do modelo de educação especial assentado numa visão médico-psicológica; a necessidade de aglutinar dois vínculos (por vezes dois no estado, por vezes entre estado e município) vide a ausência de plano de carreira justo e piso salarial que lhes possibilite uma carga-horária menor de trabalho, vínculos que levam alguns inclusive a casar o trabalho pedagógico com trabalhos técnicos mais específicos dentro do eixo da gestão.

Observou-se ainda a existência de profissionais que trabalham, simultaneamente, na sala de estimulação e na sala de recursos, o primeiro, espaço que culturalmente serviu à reafirmação de práticas clínicas dentro do ambiente escolar, visivelmente distante do que se pretende ao propor a perspectiva inclusiva, o segundo, espaço materializado para atender aos princípios inclusivos, com enfoque pedagógico: é nessa dualidade perante propostas tão antagônicas que alguns professores ainda trabalham, o que denota a profunda deturpação das políticas públicas vigentes, uma não-filiação paradigmática, como o processo de inclusão no estado vê-se circunscrito por elementos de resistência repletos de amarras. Algumas falas mostram essa situação:

> "Bom dia, K.[24], sou técnica aqui do DIEESP, mas também sou professora da estimulação [...]"
>
> "Sou R., professora da sala de AEE [...] e da estimulação precoce".

O teor da discussão foi efervescente e muitas eram as demandas. Várias vozes, múltiplos discursos. Mediamos a discussão de modo que esta atravessou a linha tênue entre o

[24] Serão colocadas as iniciais dos nomes para preservar a identidade dos professores.

que se configura enquanto tensão/desafio às suas práticas, o que se revela enquanto avanços, que experiências pessoais e coletivas têm tido em suas salas/escolas, para onde essa conjuntura aponta. Toda essa problematização viria a sinalizar o que deveríamos contemplar no currículo do curso e, além disso, podíamos assim nos instrumentalizar quanto aos nossos procedimentos no mesmo, amparadas pelo conhecimento de seus funcionamentos, enxergando a realidade conhecida pelo discurso e pela forma como nossos professores a sentem.

Juntos, professores da sala comum e da sala de AEE se manifestaram em torno da conjuntura da Educação Especial no estado. As filmagens denotaram olhares atentos, embora também houvesse espaços de dispersão. Alguns pareciam curiosos, envolvidos, outros aparentemente distanciados em conversas paralelas, uma posição silente. Durante toda a reunião, observamos um grupo aparentemente mais afetado, que tomava o turno discursivo, deixava se espalharem pela sala seus dizeres, entrecortados por tantas vozes sociais e, na confluência dos enunciados, a discussão ganhava seus contornos. Todavia, boa parte do grupo parecia não querer se posicionar (embora acreditemos que a não-tomada de posição em si já seja uma forma de demarcar um lugar).

A maneira como nos dispusemos a escutar as demandas e acolher as problemáticas, na assunção de uma postura horizontalizada frente ao grupo de professores, talvez tenha produzido efeito de estranhamento, pois criar um espaço onde há uma declarada valorização do que o professor tem a dizer/manifestar não condiz com o modo como as relações tem se estabelecido nos espaços formativos, nos quais tais sujeitos historicamente foram reprimidos e as tentativas de diálogo quase sempre frustradas. De modo análogo ao que profere Santos (2007, p.55) nesse trecho, a tentativa foi a de buscar dispositivos engendrados na discussão que levassem à ruptura desse silenciamento, consistissem em uma espécie de chamamento à constituição de uma conversa onde a participação de todos fosse legitimada.

> [...] há nos oprimidos aspirações que não são proferíveis, porque foram consideradas improferíveis depois de séculos de repressão. O diálogo não é possível simplesmente porque as pessoas são sabem dizer: não porque não tenham o que dizer, mas porque suas aspirações são improferíveis. E o dilema é como fazer o silêncio falar por meio de linguagens, de racionalidades que não são as mesmas que produziram o silêncio do primeiro momento. Esse é um dos desafios mais fortes que temos: como fazer o silêncio falar de uma maneira que produza autonomia e não a reprodução do silenciamento.

Logo, o movimento foi se definindo por proposições mais provocativas dos mediadores, indagações a serem refletidas coletivamente, levantamento de dados e

pensamentos a serem partilhados e significados. Essa conduta implica a tomada do humano como sujeito encarnado, que está em constante transformação, num processo de (re)construção que se dá cotidianamente, capaz de tomar toda a produção cultural existente na contra-corrente, de maneira contra-hegemônica, na interpelação de um caminho de resistência ao que está posto pela circunscrição de um sistema que tende a nos encapsular.

Muito se falou sobre a ausência de recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho com o aluno com deficiência. Em seus discursos compareceu o condicionamento a uma tomada de responsabilidade individual pelo processo nesse sentido, com a necessidade de, muitas vezes, empenharem esforços financeiros para a obtenção de materiais apropriados às adaptações em sala de aula, o que precariza as possibilidades de ação efetiva. Embora saibamos da ampliação dos investimentos, eles enfatizam categoricamente a incipiência dos mesmos diante de uma conjuntura na qual a inserção do sujeito com deficiência tem crescido nitidamente.

> "Uma outra grande carência é os recursos [...] Um papel, um objeto, uma coisa e outra, eu compro pra trabalhar com ele, mas assim. Não chega o material dentro da escola, é muito difícil, tem que ter muita força de vontade mesmo" (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO – REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

O professor, na visão neoliberal, é visto como *proletariado do trabalho docente*, e, como *técnico*, tem a função de *administrar* os programas que se impõem (GIROUX, 2003). Logo, a fala aqui destacada remete à necessidade de empenhar esforços no avanço na formação e nas condições de trabalho para que o professor exerça com qualidade sua função pedagógica.

Enxergamos na aproximação colaborativa entre universidade-escola uma alternativa a essa problemática, por isso apostamos nesse momento de construção, através também da convocação da gestão pública à assunção das circunstâncias que viabilizem a materialização de percursos formativos e situações para que se exerça o trabalho mais condizentes com a política instituinte, para que o professor possa assumir o lugar de intelectual transformador, autônomo nos processos de formação sobre os quais está responsável.

Outro ponto levantado diz respeito à necessidade de articulação com uma equipe multidisciplinar (na qual citaram a presença de psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, médicos) e sobre a falta de disposição do profissional da saúde em adentrar o espaço educacional, estendendo a ele a co-responsabilidade pela inclusão, sobre a necessidade de

mais cursos de formação, pois o estado vinha garantindo a oferta de cursos como este e eles pareceram se dissipar, e até mesmo foi apontada ainda a ausência ou inadequação de acessibilidade arquitetônica.

> "O profissional da Saúde não sai de seus consultórios para ir na escola [...] se a inclusão é uma coisa macro, então depende de todos [...]" (PROFESSORA DA SALA DE ESTIMULAÇÃO – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

> "Eu trabalho há 20 anos nessa escola e a gente tinha assim uma equipe com psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo que davam assistência pra gente, tinha muito mais cursos e agora parou [...]" (PROFESSORA DE ESCOLA ESPECIAL – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Para muitos deles, a inclusão era uma realidade possível, mas criticavam a forma como era proposta, afirmando que era necessário suporte para que o processo se desse, daí o problema de colocar todas as crianças na escola regular sem que esta esteja, de fato, "pronta". A força desse discurso aqui, quase 20 anos após os direcionamentos da LDB de 1996, após tantas normas e resoluções que sustentam a inclusão, ganha uma conotação quase assustadora, visto que o disparate entre as preconizações das políticas públicas e o quadro que observamos (tanto no que tange às práticas quanto aos discursos) aponta para uma grande zona de distância.

> "Então assim, é possível, mas tem que ser um trabalho assim... muito minucioso, com compromisso mesmo, agora jogar o aluno 'assim' com certeza não vai mudar" (PROFESSORA DA ESCOLA ESPECIAL – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

> "Eu acredito na inclusão, que ela é processual [...] Mas ao mesmo tempo eu acredito também na liberdade de escolha, não deve ser uma coisa compulsória [...] A família pode escolher também, a família que tem uma criança especial tem o direito, aí que acho que entra a igualdade [...] se há uma escola especial de qualidade, por que não? [...] Será que a gente tá ouvindo a família desse especial?" (PROFESSORA DA SALA DE ESTIMULAÇÃO – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Importante destacar que em Sergipe essa característica peculiar da presença da escola especial perpetuada com tamanha longevidade se comparada a outros contextos converge com o histórico que faz das escolas especiais massivamente impostas enquanto espaços únicos ao

trabalho com o deficiente. Num processo que se arrastou e tardou a contestar essa lógica, as marcas ainda insistem em se presentificar nos discursos e práticas de muitos professores, o que se coloca como entrave à efetivação do projeto inclusivo e consiste, assim, em mais uma razão para que levantemos a discussão num espaço privilegiado da reflexão.

> É preciso ressaltar que o baixo investimento estatal em recursos e em estruturas facilitadoras dos processos inclusivos de pessoas com deficiência, bem como na formação inicial e continuada dos profissionais das diferentes áreas de conhecimento que desenvolviam suas atividades no campo da Educação Especial, a crescente precarização do trabalho docente e os desafios relativos à empregabilidade, contribuíram significativamente para que sujeitos e grupos estabelecessem entre si uma dependência cada vez mais estreita. Nesse movimento, passamos a ter bastante dificuldade em conceber (e admitir) a possibilidade de o trabalho educativo junto às pessoas com deficiência acontecer em outros espaços e a partir de concepções destoantes aos pressupostos da caridade e da solidariedade que, historicamente, narram a atuação das instituições especializadas em Educação Especial (SOBRINHO, SÁ, NUNES, 2013, p. 2).

Sabemos da dificuldade de acompanhar todas as resolutividades propostas na legislação, devido as mazelas enfrentadas na educação, contudo, a não-ressignificação das práticas para que cheguemos o mais próximo possível das determinações político-pedagógicas precisa ser repensada. Quanto mais ampliávamos nossa escuta ao vivido daqueles professores, mais reafirmávamos a necessidade do trabalho colaborativo, da produção de novos/outros afetamentos, da contaminação dos discursos a fim de carregá-los de potência, da necessidade de criação de redes de contágio.

> “Bom, gente, eu acredito sim na inclusão [...] mas eu acho que pra que isso aconteça de verdade falta muito, né? A gente ainda tá engatinhando... Porque assim... O sistema ele aceita, ele adere à inclusão, mas não há preparação nenhuma para o profissional receber aquele aluno [...]” (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO – REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Presente ainda foi a ideia da “missão” do educador quando se dispõe a trabalhar com a inclusão, como um “mandado ou desígnio de Deus”, o que desvela o caráter assistencialista com que se concebe o trabalho com o deficiente: margeado pela filantropia, pelo humanismo, pela compaixão.

> “[...] Eles me disseram: você tem um aluno autista. Aí que fui conhecer o autismo, até então não conhecia...aquele aluno chegou no primeiro dia de aula e foi desesperador...a reação dele foi a pior possível: ele me batia, ele me cuspia, ele me derrubou[...] Ele não me

> conhecia, me estranhou completamente, foi desesperador[...] Mas se ele entrou na minha vida, eu disse: 'não, se Deus mandou pra mim, então é uma missão e eu vou conseguir'. A escola não aceitava, mas assim, aos poucos a gente vai vencendo[...] Então a gente vem engatinhando junto[...] É o segundo ano que eu tô com André[25] e assim, é uma benção em minha vida" (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Apesar de o acesso ao ensino regular estar configurado com um direito previsto em lei, por uma gama extensa de políticas públicas voltadas para este fim e cada vez mais estudos e pesquisas evidenciarem os ganhos à aprendizagem e ao desenvolvimento quando na diversidade, micro resistências fortalecem o cunho assistencialista ao defenderem a escola especial e tendem a minar a construção de uma escola inclusiva. Na reunião, o discurso confluía refratando a imposição da escola regular ao advertir sobre a chance do sujeito/família escolher pelo tipo de escola que julgue mais conveniente.

> "Até que ponto a gente tá colocando a questão de 'inserção por inserção' e até que ponto e até quando a gente tá priorizando a qualidade de vida desses sujeitos?" (PROFESSORA DA SALA DE ESTIMULAÇÃO – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Noutras palavras, se advogava pela coexistência das escolas especial e regular, refutando a "arbitrariedade" com que a legislação impõe a inclusão como princípio fundante da educação hoje. Num tempo onde a nível mundial e até mesmo nacional as discussões muito avançaram e as problematizações são outras, mais específicas, concernentes a questões que desabrocham no desenrolar do movimento, constatar que ainda existe uma discussão tão ampla, em torno de "quem é a favor e quem é contra a inclusão", significa retroceder e reconhecer-se muito aquém em relação a uma proposta mais prospectiva, visto que estatisticamente várias são as constatações de que a escola especial falhou em sua disposição inicial, de preparar o sujeito para o retorno à sociedade, e que o modelo instituído parece falido nos moldes em que se acomodou: restringiu-se ao cuidado, a um trabalho mais clínico-terapêutico que propriamente pedagógico.

Conforme Sobrinho, Sá e Nunes (2013, p. 9) as relações que "a instituição especializada estabelece com os pais e com a escola comum termina por legitimar as baixas expectativas quanto à educabilidade das pessoas com deficiência". Reiterar a "limitação" na aprendizagem, pautada na supervalorização dos pressupostos biologizantes do/no

[25] Aluno autista ao qual a professora se refere no trecho. Nome fictício.

desenvolvimento humano e da psicologia de práticas behavioristas, como elementos para justificar a pertinência do trabalho da escola especial promoveu o incitamento ao fortalecimento desse pensamento, tensionado hoje pelo paradigma inclusivo.

Soma-se a isso discursos como o do "despreparo" do professor da escola comum, como observado neste estudo, que colocam em suspensão a real contribuição desta ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, em detrimento do serviço da escola especial que entoa nitidamente o preparo para o recebimento desses sujeitos, ainda que destituído do caráter pedagógico, o cuidado e a acolhida aos anseios e às angústias estão garantidos, o que corrobora o enaltecimento da dimensão da saúde/da instância diagnóstica em contraposição ao estatuto educacional/formativo-educativo quando tomamos o sujeito com deficiência.

Outro ponto importante nessa conjuntura é salientado por Franklin (1996) ao afirmar que as modificações realizadas no campo da educação especial (serviços, conhecimentos e políticas) foram implementadas ausentadas de uma reflexão sobre os sentidos da deficiência, do cientificismo na formação docente e no processo de escolarização pelo ensino regular, o que provocou tantos hiatos e tantos disparates na discussão mais ampla em torno da inclusão.

Num contexto onde noutros estados, como Espírito Santo e Santa Catarina, as escolas especiais tanto públicas quanto privadas foram fechadas, preocupamo-nos com a realidade com que nos deparamos. As APAEs que ainda sobrevivem possuem assumidamente hoje caráter terapêutico apenas, pois a responsabilidade pedagógica cabe tão somente à escola. A perpetuação dessa "cultura do cuidado" enraizada na educação especial de Sergipe produziu sentidos atribuídos ao sujeito com deficiência, tanto por educadores quanto pelas famílias, que produzem com efeito indesejadas estigmatizações.

> "[...] Aí às vezes ela tá ali num cantinho isolado e se sente mais excluída... infelizmente assim ainda não temos a solução em materiais... eu trabalho só com a educação especial [escola especial], e eu prefiro... [...] tem que ter um aparato grande pra criança se sentir incluída, senão acontece o inverso (PROFESSORA DE ESCOLA ESPECIAL - ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Nas palavras de Freitas (2013, p. 4) os "agenciamentos brincam de esconde/esconde. São produzidos como os dispositivos. Densos, líquidos, presentes/ausentes, com tons leves e firmes no sentido de ser um efeito, montagem, bricolagem de práticas e técnicas de subjetivação". Tais dispositivos engendram a concepção de normal/anormal.

A medicalização do ensino se sustenta também na epidemia dos diagnósticos que vivemos e muitas escolas resistem seguindo a condicionar seu trabalho a partir das soberanas prescrições diagnósticas. Muitas vias tem servido a este processo, mesmo que essa não seja a intenção. Instituições públicas como os Centros de Referências em Educação Especial, em nosso estado e em outros lugares do país, realizam diagnósticos e os encaminham a escola determinando, muitas vezes, o direcionamento do seu fazer, endossado pela visão organicista. Conceber a organização pedagógica a partir do diagnóstico tem se mostrado uma posição bastante perigosa, pois desqualifica a diversidade do alunado, e muitas experiências, inclusive a nível mundial, constataram que esses servem para ampliar a desigualdade. De imediato, uma indagação nos toma: será que a escola vem pensando sobre os efeitos desse atravessamento?

O que emerge em nosso panorama indica que essa discussão precisa ser aprofundada, e que a tomada de consciência quanto a essa questão está distante de ter atingido o coletivo de educadores/agentes do processo educacional, o que leva a conferir aos problemas de cunho social contornos de uma problemática intrínseca à saúde, configurando um problema de natureza complexa.

Isso sinaliza o que Baptista (2007, p.40) declara a respeito da necessidade de a escola se submeter a um processo de reinvenção, calcado nos pilares inclusivos, vide a

> [...] educabilidade de todos os sujeitos, o potencial de modificabilidade que existe em todas as pessoas, a compreensão de que nos constituímos em situações que devem ser contextualizadas historicamente, e, portanto, o verbo "estar" parece sempre mais potente para descrever nosso interlocutor (e a nós mesmos) do que o "ser". Somos transitoriedade, modificamo–nos continuamente.

A conversa continuou no grupo na consonância de momentos de conflitos ideológicos, de debates acalorados e discursos que convergiam a semelhantes reflexões e reconhecimento de lacunas visíveis. Entre tensões e aproximações, a certeza do quão polêmico é o desafio da inclusão e, por conseguinte, da formação: vimos que o tema da inclusão evoca a assunção de posicionamento, provocando um necessário enredamento das escolas, seja mediante o empenho em concretizar os princípios, seja por um movimento de resistência a concepção desse paradigma, pois implica, irremediavelmente, uma trama delicada e sinuosa de enunciados e afetamentos.

Outras temáticas reconhecidamente valorizadas no discurso dos professores foram a relação da escola com a família do sujeito da educação especial, apontada pelos professores como frágil, tanto pelo despreparo do profissional para acolher as demandas da família quanto

a via inversa, na qual famílias foram apontadas como “barreiras” à efetivação de algumas propostas inclusivas.

> “Muitas vezes muitos alunos que a gente luta para que saiam da escola [especial] e muitas vezes a família é quem não quer...” (PROFESSORA DA ESCOLA ESPECIAL – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

> “A gente percebe que a maioria dos pais, seja aluno com deficiência ou sem deficiência, manda pra aula se tiver lanche [...] Se a professora faltar, não fizer nada o dia todo, não tem problema [...] Tem uma questão cultural, tem uma questão social também, porque hoje as coisas são muito dadas, uma discussão político-social em torno de todas essas coisas... bolsas que foram inventadas... então a educação ficou assim [...]” (PROFESSORA DA SALA DO AEE – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Ainda nesse sentindo, a relação escola x família foi muito apontada pelo professor do AEE, o qual caracterizou as dificuldades de aceitação da família no tocante à utilização de recursos alternativos para a aprendizagem/comunicação; a ausência de cuidadores na escola pública e a necessidade de contratação desse profissional para viabilizar a ação do professor. Em discursos inflamados, citaram a falta de compromisso da secretaria, o que demarcou a impressão dos professores de um trabalho solitário e desprotegido.

> “[A família] Tem um comodismo, não acredita no potencial do filho. A gente mostra os recursos, mas eles não entendem o benefício [...]. A gente fala muito em preparação, mas eu acredito que a gente só se prepara quando tá ali, na prática... então eu penso que a escola tem que ser acessível mesmo, aberta à famílias” (PROFESSORA DO AEE – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Falamos sobre experiências inspiradoras de outras realidades, buscamos analisar o que nos instrumentaliza a alçar voos mais altos, a galgar novas perspectivas ao processo inclusivo, não no sentido de importar modelos, pois assim ferimos a singularidade de cada conjuntura histórico-político-social, o que quisemos apontar foram exemplos do que deu certo a fim de pensarmos juntos sobre as possibilidades que temos e as que precisamos criar.

Os relatos por vezes tocavam o senso comum, soavam como conjecturas díspares em relação aos conhecimentos que subjazem à inclusão, víamos com nitidez em alguns momentos a ausência de um discurso teoricamente sustentado, sentíamos os deslizes em torno da concepção do projeto inclusivo. Ainda assim, era notória a necessidade da crítica ao sistema,

(em alguns discursos, demarcado quase como uma entidade, como se o mesmo não fosse regido por pessoas), de sinalizar à gestão os problemas vivenciados, de solicitar uma intervenção mais efetiva.

> "A questão política aqui é muito forte, então entra governo, sai governo, fica tudo assim [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

> "Eu acredito que nossa categoria é a categoria que mais aceita [...] é a categoria do professor... então assim, cadê o compromisso do secretário?... eu acho que a comunidade está aberta, tá faltando investimento, formação [...]" (PROFESSORA DA SALA DE ESTIMULAÇÃO – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Alguns discursos vinham mais politizados, intumescidos de uma crítica melhor fundamentada quanto à conjuntura histórico-social. Entre o discurso dos professores e da gestão presentes na reunião observamos uma característica comum: a presença massiva de justificativas; justificativas para os equívocos, para a falta de ação, para a resistência.

Também apareceram os reconhecimentos das deficiências, das lacunas, mas, ainda que muito importante, reconhecer não implica resolutividade, embora seja um impulso para possíveis mudanças. Uma coisa é certa: precisamos justificar e reconhecer menos, nos movimentar e buscar ressignificar mais nossas práticas. O caminho delineado através de justificativas é perigoso e nos leva a uma condição de paralisação, de engessamento das ações e um processo estático em detrimento da dinamicidade que o projeto inclusivo supõe.

> "A criança, a meu ver, se sente mais excluída ainda quando você coloca, digamos, uma criança com deficiência junto com outra dita comum [...] Aí quem se desdobra é a professora... O professor é o salvador da pátria, o sistema coloca toda responsabilidade nele [...] (PROFESSOR DE ESCOLA ESPECIAL – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Evidenciamos na discussão como, mesmo em face dos entraves, estamos a aproximadamente duas décadas da LDB/96 e os discursos se perpetuam, são retroalimentados mediante práticas que destoam das políticas públicas e engendram pensamentos antagônicos em relação ao percurso formativo da pessoa com deficiência. Levantamos dados estatísticos que incidem os holofotes sobre o fracasso da escola especial na finalidade da gênese de sua concepção. A escola especial tem mantido as pessoas com deficiência em espaços restritos e o

trabalho pedagógico é preterido, tendo em vista que o cunho terapêutico ramificou tentáculos de um serviço comumente arraigado à dimensão sensório-motora.

Os olhares eram atentos, alguns denotavam concordância, outros refutavam, mas não houve quem se manifestasse a essa explanação: os professores pareciam pensativos e não emitiram réplicas, pareciam estar refletindo sobre o dado que alegaram desconhecer.

Analisando os caminhos tomados pela discussão, vimos despontar discursos incisivos, que diziam das dificuldades enfrentadas, dos desafios que se colocam ao processo, vinham entumecidos de um tom denunciativo, publicizavam enfrentamentos diários de diversas ordens; diziam também da necessidade do apoio em justificativas à co-responsabilização na qual estão implicados.

Todavia, a mediação na discussão circulava pelos enunciados que se materializavam nesses discursos e, nessa confluência, novos enunciados se presentificavam, sinalizando outras reflexões, outros sentidos e apontamentos, acepções que demonstravam o verdadeiro caráter contraditório do discurso e do movimento ou, simplesmente, fomentavam a lapidação do olhar sobre a discussão, destacando também as possibilidades que se dilatavam frente às provocações e novas colocações: a mudança de prisma do olhar lançado, fazendo girar o caleidoscópio, dado que qualquer processo é sempre multifacetado e plurissignificativo.

> "Eu acho que hoje a gente já avançou, a gente pode fazer diferente [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).
>
> "Eu enquanto profissional dentro da sala de aula tenho que fazer meu trabalho bem feito, isso não tá articulado com uma consciência individual, é uma construção coletiva, o professor foi contratado pra fazer bem o seu serviço [...]" (PROFESSORA DA SALA DE ESTIMULAÇÃO – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).
>
> "Esse é o segundo ano que tô com ele e agora conseguimos trabalhar com ele mesmo... ele já lê, senta na cadeira, socializa com a turma, a turma adora ele, aceita ele, então assim... hoje tá uma maravilha, sabe?!" (PROFESSORA DA SALA COMUM –SOCORRO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Em linhas gerais, poder-se-ia dizer que os discursos de professores da sala de recursos e professores da sala comum/escola especial destoavam no sentido do olhar sobre as possibilidades provenientes da inclusão e sobre sua leitura e crença na real efetivação. Professores da sala comum revelavam maior teor em suas problemáticas e entoavam discursos

mais pessimistas, que fomentaram a enumeração de muitos desafios, com reduzidos apontamentos no tocante aos avanços.

Analisando esse fato, vê-se um quadro reverberado nos modos distintos pelos quais professores da sala de recursos e professores da sala comum foram contemplados no sentindo da formação para o processo inclusivo. Temos visto investimento intensificado na formação de professores especialistas (ainda que questionemos os moldes nos quais se assenta) em detrimento da formação do professor da sala de aula, que vivencia cotidianamente a escolarização do aluno com deficiência e advém de formações iniciais com grandes lacunas no quesito educação especial.

De acordo com Oliveira (2013, p.5) como alternativa a essa falta de orientação,

> o próprio docente busca e financia cursos de formação continuada, para que sua prática promova realmente a aprendizagem e a inclusão do sujeito na sala de aula. Porém, essa questão se desdobra em outras, como a dupla jornada de muitos docentes, ocasionada pela baixa remuneração. Isso os leva a ter poucas horas livres para participar de cursos de formação continuada – que muitas vezes são feitos à distância, com qualidade questionável [...] Fica evidente a elaboração de uma educação massificada em nossa sociedade, atuando como um sistema educacional pelo (e para) o capital, com o intuito de estabelecer uma relação mantenedora da ordem estabelecida.

A autora aponta, então, que o professor está imerso num sistema econômico-político-ideológico que lhe embute a culpa pelos fracassos ocorridos e a responsabilidade por galgar as mudanças desejadas.

> [...] torna-se cada vez mais explícito o quanto o sistema escolar atual capitalista neoliberal atua na manutenção da exclusão. [...] A desvalorização do docente é evidente, ao passo que ele não recebe formação de qualidade, tem baixa remuneração e condições de trabalho insalubres. Essa situação faz de sua práxis algo mecânico, pois não há tempo para reflexões, discussões de políticas e avaliação do sistema e de sua própria prática; e ainda perpetua a lógica da culpabilização do professor como único responsável pela promoção de mudanças ou pela ocorrência de fracassos (OLIVEIRA, 2013, p. 8).

Cientes dessa conjuntura, reconhecendo que não cabe somente ao professor o compromisso de sua formação, é que nos propusemos junto as secretarias trabalhar pelas vias da pesquisa-ação colaborativo-crítica, no empreendimento de um movimento contra hegemônico, por crer na necessidade de ruptura dessas amarras, e na produção de novos modos mais prospectivos de enfrentamento dessas condições de existência/atuação.

Buscamos, por fim, redimensionar a discussão, a fim de objetivar mais as questões. O diálogo ganhou outros contornos e os professores começaram a se manifestar, lançando temáticas a serem contempladas pelo nosso currículo.

Ao final, elegemos três temáticas iniciais a serem trabalhadas, e combinamos que as demais seriam eleitas ao longo do processo, visto que as três primeiras foram evocadas praticamente em uníssono. Foram elas: *Comunicação Alternativa, Adaptação Curricular* e *Práticas Pedagógicas.*

Pretendíamos construir um currículo que nos oportunizasse buscar um outro de formação com mais qualidade, autonomia e conhecimento, de modo que fossem capazes de vivenciar medos, angústias e potencializações, considerando a dialética teoria-prática nessa composição, superando a concepção cartesiana estanque dos lugares do professor e do aluno, balançando essa hierarquização.

A partir de então, a proposta curricular do curso ganhou forma e foi estruturada com uma carga-horária de 80 horas, distribuídas em 52 horas de encontros presenciais e 28 horas de atividades não presenciais. Os encontros presenciais comportavam parte teórica e parte prática, interrelacionando-as. A estrutura do curso se deu em cinco blocos temáticos, pensados conforme esse primeiro momento do grupo de discussão, ampliados ao longo dos encontros do curso decididos coletivamente, evidenciando o cunho aberto e flexível do nosso currículo, dialogando com as demandas do grupo de professores, com a possibilidade de sofrer alterações, ganhar novos sentidos a partir da dinâmica instituída no movimento dos encontros, apesar de trabalhar com determinada sistematização para orientar os fins e pressupostos da ação formativa.

O quadro abaixo traz o currículo do curso de formação continuada conforme fora constituído após a realização de todos os momentos formativos:

Quadro 2 – O currículo do curso de formação continuada

CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
01/04/2014	08:00h-12:00h	**Bloco temático I**: **Inclusão, Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada**

		Tema: Educação Especial na perspectiva inclusiva: Tecnologias Assistivas (TA) e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA)
		Ementa: Pressupostos teóricos que fundamentam a inclusão socioeducacional, trazendo à tona discussão e reflexão acerca das TA e da CAA na construção desse processo.
	14:00h-18:00h	**Oficina de Comunicação Alternativa:** Construindo pranchas de CAA pelo software *Boardmaker* (Sistema PCS)
		Objetivo: Criar uma prancha de CAA para fins pedagógicos, e posterior socialização dos trabalhos.
15/04/2014	08:00h-12:00h	**Bloco temático I: Inclusão, Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada (continuação)**
		Tema: Educação Especial na perspectiva inclusiva: Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa
		Ementa: Pressupostos teóricos que fundamentam a inclusão socioeducacional, trazendo à tona discussão e reflexão acerca das TA e da CAA na construção desse processo.
	14:00h-18:00h	**Oficina de Comunicação Alternativa:** Construindo pranchas de CAA pelo software *Boardmaker* (Sistema PCS)
		Objetivo: Criar uma prancha de CAA para fins pedagógicos.
06/05/2014	08:00h-12:00h	**Bloco temático II**: **Currículo e Inclusão**
		Tema: Reflexões sobre currículo e adaptação: mecanismos de inclusão escolar.
		Ementa: Currículo enquanto instrumento norteador do processo inclusivo na escola, seu lugar perante as políticas públicas num percurso histórico, discutindo os modos de concepção do currículo adaptado e suas implicações no processo educativo.

	14:00h-18:00h	**Oficina de Adaptação Curricular**
		Objetivo: Adaptar currículo escolar mediante uma proposta de caso.
20/05/2014	08:00h-12:00h	**Bloco temático III: Práticas Pedagógicas Inclusivas**
		Tema: Práticas pedagógicas: dispositivos para a inclusão
		Ementa: Práticas pedagógicas inclusivas, constituídas a partir do trabalho colaborativo. Práticas educativas e diversidade. Subsídios teóricos acerca das práticas pedagógicas em inclusão.
	14:00-18:00h	**Estudos de caso**
		Objetivo: Refletir acerca de possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula, pelo viés colaborativo, pensando novos fazeres.
04/06/2014	08:00h-12:00h	**Bloco Temático IV: Ensino em Multiníveis**
		Tema: O ensino em Multiníveis e o aceso ao currículo comum
		Ementa: Planejamento e concepção do ensino em multiníveis. Estratégias e metas nas práticas educativas inclusivas.
	14:00h-18:00h	**Oficina de projetos – Aula em Multiníveis**
		Objetivo: Realizar planejamentos de aulas em multiníves e discutir os projetos construídos.
18/06/2014	08:00h-12:00h	**Bloco temático V: Autoavaliação formativa**
		Ementa: Autoavaliação da prática profissional enquanto profissional da educação inclusiva e autoavaliação específica da prática enquanto professor da sala comum ou da sala de AEE.
	14:00h-18:00h	**Grupo de discussão**

		Objetivo: Discutir e (re)avaliar o curso de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Ao final, os professores preencheram suas fichas de inscrição e responderam a um questionário, que visava complementar as informações profissionais colhidas no ato da inscrição. Os termos de consentimento foram assinados após terem sido lidos e explicados pelas pesquisadoras.

O caráter do curso que propúnhamos convergia para um entrelaçamento obstinado entre teoria e prática, articulado com a experiência e as expectativas, evidenciando a construção da práxis como, simultaneamente, disparadora da partida e ponto de chegada, pela crença de que o professor

> [...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 30).

Buscou-se refletir crítica e processualmente sobre a nossa prática enquanto o curso acontecia. A autoavaliação foi realizada sistematicamente e, concomitantemente, avaliávamos se o grupo desejava alguma mudança. Nessa interlocução, potencializou-se dialogicamente trocas e partilha de experiências, que permitiram que nos formássemos quando no ato de formar o outro, mediante um necessário aprofundamento teórico-prático, eixo norteador de qualquer ideal de mudança, que perpasse interações e reflexões que fomentem mudanças.

Um dos objetivos com a participação dos professores na composição do currículo do curso era fazer com que percebessem que a formação tinha como fundamento disparar movimentos de discussão e possibilidades de ação e construção/ressiginificação da práxis educativa, reverberando em transformações no funcionamento da escola ao pensar o paradigma inclusivo. Mais que um curso de formação comum, tratava-se de um convite a assunção do compromisso ético-político com a inclusão.

Por conseguinte, frisamos que o curso que propúnhamos não se tratava se mais uma proposta de formação nos modelos convencionais, ela queria se efetivar no trabalho do grupo. Conforme Almeida (2009, p. 118), tomamos a pesquisa-ação potencialmente na articulação entre “a colaboração e a dialética compreender-transformar”.

O curso, à luz da pesquisa-ação, seria então espaço de construção coletiva, desde o seu planejamento inicial até às incorporações/mudanças feitas no delineamento do processo. Tínhamos um movimento às avessas: ao invés de o professor se adequar ao curso, como nos longevos modelos, o nosso curso teria o perfil desenhado a muitos traçados, na articulação formadores-formandos. Nessa articulação esses lugares, não são estáticos e, embora haja a demarcação, tais posições são realocadas na dialética recorrente e processual, se tomarmos os professores enquanto sujeito de conhecimento.

Analisando o currículo que fora construído, percebemos que algumas temáticas atendem mais a demandas do professor da sala comum, outros ao professor da sala de AEE. Todavia, nossa meta era discutir questões subjacentes à formação desses dois profissionais, de modo que estivessem a par das problemáticas que perpassam o trabalho dos seus pares, a fim de que pudéssemos provocar discussões mais amplas nas quais ambos se envolvessem, visto que ao assumir a inclusão não podemos deixar de conceber o trabalho colaborativo e isso implica a necessidade de que se conheça e seja capaz de analisar todo o trabalho que cerceia o processo inclusivo. Particularmente em relação a esses dois grupos de professores, sabemos da importância de que haja uma articulação entre seus fazeres/dizeres, já que a atuação de um pode ser mola propulsora para o outro.

Os efeitos hauridos da dialogia instaurada na relação com os professores apareceram num tom de inconclusividade e de outras possibilidades que se extraem dos momentos discursivos, espaços intersubjetivos privilegiados. Assim, existem nestes momentos uma potencialização e uma ampliação dos pontos de recebimentos do discurso, ao passo que se permite aberturas críticas e incide o discurso na construção colaborativo-crítica de nossa metodologia.

Assim como no propósito enunciativo, a pesquisa-ação colaborativa-crítica pressupõe uma relação, um diálogo entre o pesquisador e os sujeitos/participantes. Deste pressuposto estendem-se duas vias na construção das relações: uma que aponta para a colaboração e negociação de procedimentos investigativos, em um entendimento mútuo; e outra via será a supremacia das intervenções do pesquisador, o que faz desta via um processo estratégico (ALMEIDA, 2010).

Desta forma, o diálogo que fora travado para a estruturação e concepção do currículo em questão foi “alimentado por uma razão crítica que evidencia a beleza do encontro, a potência da sensibilidade da escuta e o aguçar da criatividade humana para desvelar táticas e

estratégias capazes de abalar estruturas hegemônicas" (VIEIRA, 2012, p. 45). Instituiu-se um deslocamento no sentido da visibilização de conhecimentos e necessidades dos sujeitos. A programação curricular não estava fechada em conhecimentos definidos *a priori*, pois os conhecimentos valorizados advieram, necessariamente, do desejo/demanda do professor.

Nesse sentido, enquanto pesquisadores, mergulhamos na complexidade que se corporizava aos nossos olhos, na busca por capturar os elementos que diziam do vivido daquele grupo, dos movimentos e necessidades que ali desabrochavam, a fim de vislumbrar prospectivamente uma proposta formativa que fosse efetivamente singularizada àqueles sujeitos, assumindo uma posição fronteiriça, pois "[...] nas fronteiras posso escolher o que manter e o que mudar; inventar entre abundantes margens, pois viver na fronteira é viver nas margens sem viver uma vida marginal" (SANTOS, 2000, p. 353).

Dando continuidade à proposta de acompanhamento do curso, passarei a apresentar, problematizar e discutir os movimentos vividos, as ações que se vivificaram nas práticas e o diálogo teórico-prático suscitado, concretizando a proposta curricular construída no/pelo coletivo do grupo de formação.

5.2 A MATERIALIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO

Nesse momento, lançar-se-á mão da apresentação e análise dos dados que compuseram o estudo. Trarei então os resultados quanto à materialização do currículo construído coletivamente com os professores, que se deu através de seis (06) encontros presenciais distribuídos entre espaços na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe e o espaço de pesquisa do GeLC. O curso aconteceu após o primeiro momento discutido no tópico anterior, no qual selecionamos as temáticas a compor a proposta curricular da formação.

Nos encontros do curso problematizamos (e criamos oportunidades para que eles também o fizessem), discutimos e aprofundamos os nossos conhecimentos e fazeres. Elegendo como fio condutor os pressupostos da inclusão escolar e a atuação tanto dos professores da sala de recursos quanto da sala comum, conduzimos nossa empreitada, vivificada a cada novo encontro que dispúnhamos a fazer acontecer.

Silva (2009) sinaliza que na proposição de estruturações curriculares *necessariamente* a eleição de conhecimento e experiências nessa composição jamais é desinteressada, pois essa ideia de currículo concebe-o como instrumento túrgido de relações de poder e ideologias que o colocam como uma espécie de arena de debates que acontece processualmente. Currículo que se dilata frente à heterogeneidade de sujeitos, percursos de vida e de trabalho.

> [...] o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2009, p. 195).

A formação proposta que confere o delineamento desse currículo parte da apreensão do cotidiano escolar do professor e, para tanto, rompe com a visão hierarquizada da produção de conhecimento, estabelece a relação dialética entre teoria e prática e procura pensar as especificidades do alunado mediante a importação do movimento escolar, via relatos e problematizações presentes nos discursos, para o interior do curso. No dia a dia da escola as situações se caracterizam

> Por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade. [...] Professores lidam diariamente com situações complexas e, considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que eles possam refletir sobre problemas e trazer seus conhecimentos à tona para analisa-los e interpretá-los. Normalmente, eles têm que resolver e responder imediatamente à situação e o fazem parte das vezes de forma intuitiva (MIZUKAMI, 2003, p.64).

Logo, concordamos com Freitas (2008) ao afirmar que o professor da escola regular precisa avançar em direção à diversidade, deixando de ser simples reprodutor e executor de currículos e programas predeterminados e inflexíveis, para vir a ser responsável e autônomo na escolha de atividades e conteúdos que melhor se enlacem às necessidades inerentes ao desenvolvimento das capacidades fundamentais da heterogeneidade de alunos.

A necessidade da formação continuada de professores nesse entendimento vem a compactuar com a ideia de Linhares (2005) acerca da escola hoje, afirmando que ela precisa se tornar organização viva, compartilhada, interativa e dinâmica, espaço aberto à interdiscursividade e a dialogia. Postula que os “movimentos instituintes” precisam ser mais reconhecidos do que as pressões políticas, econômicas e sociais, que desqualificam, engessam e prescrevem as ações dos professores e alunos, eximindo-os de sua vitalidade, de sua participação, da coletividade.

No que tange ao professor da sala de recursos, observamos uma propagação de cursos de formação, seja na modalidade presencial ou à distância, com demarcada reprodução de moldes tecnocráticos, sem grandes aprofundamentos teóricos, o que lhe transfigura a imagem de detentor de técnicas e estratégias, porém destituído de conhecimentos mais articulados no que concerne a teorizações críticas em torno do projeto inclusivo. O fato de terem sido postos à frente da Educação Especial enquanto "modalidade" paralela ao ensino comum inculcou uma espécie de pensamento que carrega consigo marcas da dicotomização entre professor da sala comum x professor da sala de AEE, numa tendência a entregar a este último a grande responsabilidade pelo sujeito com deficiência que vive o processo de escolarização.

Nas palavras de Kretli (2012, p.6)

> A falta de espaços e tempos para os professores dialogarem sobre o cotidiano escolar tem impedido que se efetive uma coletividade nas escolas. Com isso, os professores permanecem sozinhos, isolados, sem espaços nem motivações para discutir com seus pares. Enfraquecidos e amortecidos, costumam "aceitar" a reprodução e a repetição de qualquer pacote de instrução metodológica que lhes for repassado, ao invés de apostar e acreditar nos movimentos que possam ser reinventados a cada dia por eles.

Assim, nos propusemos neste ponto a refletir sobre os movimentos constituídos ao darmos vida ao currículo. Daremos enfoque aos encontros presenciais, que consistiram em 52 h/aula (APÊNDICE G). A carga-horária não presencial configurou-se por leitura e estudos dirigidos, que serão mencionados e discutidos do decorrer da apresentação da dinâmica formativa presencial.

Rompendo com a concepção tradicional do currículo, enaltecemos que neste curso o mesmo ganhou uma conotação processual, dinâmica e flexível, mediante discussão, partilha de ideias e reflexões, exposição de experiências e conhecimentos, bem como ressignificação/construção dos mesmos, pois, de acordo com Silva (1999, p. 194) "o currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz): nós fazemos o currículo e o currículo nos faz". Portanto, daremos visibilidade aos conhecimentos que se constituíram, o delineamento discursivo ao longo dos encontros, em suas contradições e desvelamentos, bem como às tensões e barreiras que atravessaram o percurso formativo.

Antes de trazer à tona o movimento instituído na formação através das categorias de análise anteriormente mencionadas, precisamos discorrer sobre questões gerais que caracterizaram o curso e dizem muito sobre a configuração do mesmo, diz respeito a algumas

problemáticas enfrentadas, muitas vezes transformadas, noutras assentadas em amarrras que pareciam engessar algumas possibilidades de mudança no processo, mesmo em face do movimento galgado em torno disso.

O primeiro elemento analisado tange ao cumprimento de horários e à frequência de participação nos encontros. Tendo em vista a necessidade de tempo significativo ao processo de formação na interface com a proposta da pesquisa-ação colaborativo-crítica, propusemos um curso com um tempo maior, porém na negociação fora reduzido, em virtude da impossibilidade dos gestores em garantir o afastamento dos profissionais por um período de tempo maior. Sendo assim, a preocupação com essa assiduidade e pontualidade se intensificou, pois gostaríamos de garantir, mesmo com redução de tempo hábil para tanto, a qualidade da formação condizente com as demandas reais trazidas pelos próprios sujeitos do estudo, salientando que o sucesso da proposta depende diretamente do engajamento coletivo para este fim.

Desta forma, definimos que o curso, em sua etapa presencial, começaria sempre às 08:00h. A parte não presencial contaria com a responsabilidade da leitura de textos e estudos dirigidos, atentamos para a frequência igual ou superior a 75% da carga-horária. A frequência foi assinada sempre ao final do dia do curso, ressaltando que a participação no mesmo foi voluntária: não havia quaisquer condições que, de alguma forma, “obrigassem” os professores a estarem presentes, a não ser o desejo de construção de conhecimento.

Observamos que muitos foram os atrasos durante todo o curso, por motivos diversos: excesso de trânsito no acesso à universidade, sujeitos que vinham de outros municípios, transtornos pelo horário para locomoção dos filhos, dentre outros. Tais justificativas eram frequentemente alegadas e acabavam por ferir com o combinado, reverberando em discussões constantes acerca da necessidade de mudança de horários para que conseguíssemos cumprir o que fora estipulado.

Contudo, os professores se opunham e preferiam mantê-lo. Ao final, constatou-se a diminuição dos atrasos e das justificativas, bem como das faltas. No primeiro dia de curso, um número significativo de professores já não compareceu, especialmente aqueles que trabalhavam nas escolas especiais e acabaram por desistir do curso.

O dado referido de que a maioria dos professores desistentes foi proveniente das escolas especiais certamente remete à discussão inicial na primeira reunião, quando propusemos a construção curricular, na qual travamos discussões acerca da educação sob o

paradigma da inclusão. Nesse sentido, penso que tenham desistido pelo perfil do curso, visto que os enunciados que circularam naquele espaço diziam das vozes sociais que culturalmente constituíram o fenômeno da educação especial no estado e de toda carga ideológica embutida. Na análise de uma professora da sala de recursos de Nossa Senhora do Socorro quanto ao não preenchimento das vagas dispostas:

> "[...] são essas coisas juliana... que se a gente não se tratar... não digo nem preocupar... é se tratar mesmo... é como um boneco de ar que seca... aí a prefeitura... que tem que capacitar, e quantas vagas tinham aqui? quantas foram preenchidas né?! Então... são essas coisas... que estão por começar... porque só defende a bandeira (da inclusão) quem tem interesse..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 2º ENCONTRO – 01/04/2014[26]).

Assim, fora perceptível que o diálogo instaurado nessa intersubjetividade não foi capaz de, naquele momento, suscitar o desejo desses profissionais em dilatar sua escuta frente a pressupostos que contrariam os pilares de sustentação do seu fazer. Se esses espaços abertos à discussão ampla dos sentidos e significados atribuídos à inclusão hoje não forem instituídos, temos aí um grande impasse a novos modos de funcionamento educacional, pois sabemos que é através do jogo de ideias, do embate ideológico, que outras formas de ser/fazer podem ser concebidas, já que sabemos do transtorno causado pela incorporação da política de educação inclusiva de maneira acrítica.

Quanto aos demais professores desistentes, alguns evadiram ao longo dos encontros, por não conseguirem garantir a permanência no curso e a efetuação das aulas perdidas, por não ter quem lhes substituísse, o que foi o caso de outros professores da sala comum e inferiu diretamente no número pequeno desses professores. Quanto aos professores da sala de AEE, permaneceram em larga escala, configurando nossos maiores parceiros na construção da trama formativa. Uma alegação contundente a essa aderência foi a maior facilidade do professor da sala de AEE conseguir remanejar seus horários.

Outro ponto que demandou acertos foi o uso do celular, pois muitas eram as ligações recebidas, a maior parte oriundas de colegas/outros profissionais da escola ou da secretaria, a fim de resolver assuntos diversos, além de problemas pessoais de várias ordens. A priori, via-se o uso indiscriminado do aparelho, em ligações atendidas até mesmo dentro da sala, num

[26] Os encontros serão contados a partir do 1º dia do curso, excluindo o primeiro dia de reunião em que fora construído o currículo. Logo, serão ao todo cinco (05) encontros, visto que o último dia será analisado no tópico consecutivo.

ultraje às regras acordadas. Isso em determinados momentos provocou dispersão do grupo e foi preciso retomar os combinados. Percebemos que a cada novo encontro esse comportamento mudava e isso se dava para além dos tratos feitos: se concretizava mediante o envolvimento dos cursista em sua formação. À medida que eram capturados, demandava-se menos atenção a essas questões.

Sem me esquivar do apontamento da responsabilidade pessoal desses professores e da crítica à relação que estabeleceram com sua formação num primeiro momento, é necessário afirmar como são grandes as demandas de trabalho desses profissionais, o que ecoa numa rotina de vida bastante exaustiva, com longas jornadas laborais, sendo assim, é mais compreensível esse comportamento, a impressão de não estarem "inteiros" em alguns momentos, pois precisam fragmentar sua atenção, apesar de não consistir numa justificativa, já que fora firmado um compromisso mútuo.

O primeiro semestre desse ano também não parecia um período "favorável" à pesquisa, visto que tivemos de lidar com contratempos diversos, tais como inúmeras festividades nas escolas, eleição dos conselhos escolares, calendários modificados e atrapalhados pelo acontecimento da Copa do Mundo. Assim, inicialmente sentia como um grande amontoado de fatores que iam de encontro à concretização do estudo.

Outro fator que parece causar impacto é a abordagem formativa escolhida. Lançar mão da pesquisa-ação colaborativo-crítica imprime, por vezes, a ideia deturpada de que, ao assumir um espaço formativo expandido na busca pela horizontalização das relações e pelo acolhimento à demanda dos sujeitos, possui caráter de certa "informalidade" ou excesso de "compreensão" pela não valorização do empoderamento que subjaz à hierarquização. Tendo em vista essa explicitação, levanto e reitero a importância do rigor metodológico da pesquisa-ação na composição das práticas.

Destaco a evidência dos elementos supracitados em virtude da assunção dessa perspectiva, por primar pela qualidade do conhecimento a ser construído, assim, fora preciso dotar de relevância esses pontos para que sustentássemos o currículo ao qual pretendíamos dar vida.

Outro ponto que requer destaque é o envolvimento dos professores nas discussões, a leitura e produção dos materiais, além da reflexão crítica quanto às temáticas tratadas (e aqueles que imergiam nas discussões, impulsionadas por uma rede complexa na inter-relação

dos assuntos no campo da educação inclusiva). Tivemos de repensar e discutir a forma como essa parte não presencial estava sendo negligenciada.

A leitura de textos e os estudos dirigidos muitas vezes não foram realizados, sendo claramente apontados pelos professores, que costumavam justificar as razões pelas quais não cumpriram a atividade, sem deixar de enaltecer que estavam assumidamente errados e que isso lhes prejudicava adentrar nas discussões. Tal movimento foi possibilitado pela mediação dialógica, que refletia a necessidade de uma reflexão perpassada de criticidade quanto aos lugares que estavam assumindo (e os que gostariam de assumir).

> "[...] Pra você ter esse retorno nosso você poderia colocar atividades pra que a gente enviasse assim... à distância mesmo [...] e assim também é muita coisa, a correria, eu sei que não justifica, tem que ter essa responsabilidade [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 4º ENCONTRO – 20/05/2014).

No trecho acima se vê, antagonicamente, a justificativa atrelada à assunção da culpa e, ainda, a solicitação de atividades enquanto nova medida para que eles pudessem se comprometer com a parte teórica/não presencial adotada pelo curso. Essa fala parecia esvaziada de reflexão, soava como um modo imediatista de sanar o problema, visto que até então não estavam dando conta de assumir as leituras, e acrescido outro tipo de tarefa acreditávamos que o acordo ficaria ainda mais comprometido. Além disso, os discursos remetiam à tentativa de cumprir um acordo feito para com os mediadores, e não consigo mesmos, em nome da construção de conhecimento para sua vida profissional.

Por conseguinte, acordamos que os estudos dirigidos seriam realizados durante o curso, como estratégia após negociação para que os mesmos fossem disparadores de discussões que tomassem a confluência entre os textos e os assuntos dados presencialmente, a fim de enriquecer os debates e reflexões coletivas.

Contudo, nem sempre o combinado fora cumprido e, nos primeiros momentos, observava-se que muitos esquivavam-se, eximiam-se desse diálogo. As filmagens denotavam olhares dispersos, conversas paralelas ou simplesmente tomavam a posição de silenciar. O tema foi recorrente e, já nos encontros finais, notou-se uma mudança de postura nesses momentos, como se por uma tomada de consciência do não cumprimento e de sua significação e, embora alguns ainda não se pronunciassem quanto ao assunto, via-se o embaraço frente à situação e manifestações de concordância quando outros professores tomavam a palavra para tentar dispor de outras estratégias.

O discurso evidenciava o conflito entre o reconhecimento da necessidade da construção do conhecimento pela teoria e a não assunção, muitas vezes, dessa conduta durante o percurso formativo, como na contradição denotada nos deslizes desse enunciado, não condizente com as práticas no curso, reduzindo a ideia apenas à retórica:

> [...] é aquele discurso que não tem mais nem graça hoje "nós não somos preparados", mas como foi que você se tornou preparada? [...] eu posso estar aqui... e não estar nem aí pra o que você está dizendo... será que só o simples fato de estar aqui vai me garantir algum conhecimento? se eu não tiver leituras suplementares também? então falta isso" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 2º ENCONTRO – 01/04/2014).

Assim, observava-se um pequeno grupo absorver essas leituras e outra parte mais alheia às problematizações. O grupo que inicialmente carregava as discussões era composto de muitos professores da sala de recursos, estes comumente melhor fundamentados nos diálogos instaurados, o que me leva a inferir que tal grupo historicamente foi tomado como verdadeiramente responsável pela educação especial, o que produziu tamanha lacuna entre a articulação deste com o professor da sala comum, um dos grandes entraves ao avanço da proposta inclusiva, além de que o professor da sala comum tende a sentir-se sugado por uma série de outras demandas que perpassam o cotidiano escolar. Sabe-se que o professor da sala de recursos é um dos responsáveis pelo processo, mas não só ele: para que a inclusão se efetive, é preciso envolvimento de toda comunidade escolar.

Os lugares do professor da educação especial foram socialmente construídos e são culturalmente situados, consistindo numa relação dialética pela qual fora atribuída ao outro determinada posição que fora assumida pelo sujeito, ainda que acreditemos aqui na possibilidade de múltiplos posicionamentos e que os lugares não são estanques, podem ser ressignificados. Quanto ao outro grupo (dos professores da sala comum), viam-se olhares e sentidos debruçados à discussão, porém, a possibilidade efetiva de pertencimento ao que era dito/(des)construído, de extensão dos vínculos e partilha de experiências parecia reduzida e esses sujeitos subjugaram-se à certa invisibilidade durante boa parte da trilha do percurso formativo, o que consistiu num dos maiores focos de nossa intervenção.

Pode-se dizer que há um grande vão no tocante ao suporte teórico destes professores, de maneira geral. Este aspecto foi notório por todo o desenhar do curso e se acentuou quando na ausência das leituras propostas para a discussão das temáticas. Tal fragilidade teórica ressoou na iminente dificuldade em refletir as práticas mediante subsídios teoricamente

sustentados, revelando a instabilidade da práxis formativa desses sujeitos. Essa conjuntura evocou o deslizamento pelo aprofundamento teórico que urgia, entretanto, o processo se delineava por entre idas e vindas na teoria, flutuando na tensão entre a necessidade de mergulho na teoria e a necessidade de aproximação com o conhecimento real que lhes era inerente, a fim de impulsionar a construção de conhecimentos cada vez mais complexos.

Pela pesquisa-ação o intuito é, necessariamente, provocar mudanças, estabelecer novas vias de acesso à possibilidade de transformação. As mudanças, sejam elas implícitas ou explicitas, objetivam o movimento, apontam para uma dinamização que coloque, tanto pesquisadores quanto participantes, em conflito com suas concepções práticas e atitudes, e o resultado de mudança não se pode prever, apenas intencionar, como sinaliza Almeida (2012, p. 180):

> Quando a mudança vai ocorrer entre todos os envolvidos, podemos persegui-la, mas, na pesquisa-ação, não há data e hora para acontecer, pois envolve a complexidade e a diferença de cada sujeito, de cada pessoa e dos contextos nos quais estão imbricados (a instituição escolar, o sistema de ensino, a cultura e políticas, entre outros).

Senti que a alguns a proposta de formação participativa aproximou e fez com que se sentissem mais do que convidados, realmente implicados no processo, e foi possível germinar a discussão dos temas a partir de uma imersão na realidade da qual faziam parte. Com um grupo menor a análise que se faz é a de que a abordagem produzia um efeito distinto: ao invés de consistir numa força motriz para a participação ativa na construção de conhecimentos, parecia provocar estranheza, tendo em conta que sua trajetória profissional (todos eles servidores do estado/município há muitos anos) fora marcada por formações pautadas na objetividade, desconsiderando as subjetividades que margeiam tais cursos, fundando um modelo esvaziado na articulação da complexidade e do caráter dialógico do conhecimento, omitindo, silenciando ou negando a participação efetiva desses sujeitos, com implicações severas na (não)configuração do professor atual enquanto sujeito autônomo.

Tais professores pareciam precisar de “autorização” à sua participação. Teciam-se discussões em torno de aspectos intimamente ligados às suas práticas, mas as vozes continuavam silenciadas. A certa altura, na tentativa de conceber a confluência discursiva no grupo, foi necessário redimensionar as estratégias. Conforme Meirieu (2002, p. 289) só o reconhecimento de nossa impotência educativa nos permite encontrar o que chama de “verdadeiro poder pedagógico”:

> [...] o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor [...] conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, "fazer-se a si mesmo".

Logo, à medida que nos conhecíamos, tornava-se visível o entrosamento, o contato psíquico mais íntimo e, nesse sentido, o tempo também foi grande aliado no delineamento das relações que ali se firmavam. Assim, num espaço mais profundo das relações, a partir de uma escuta sensível ao vivido naquele espaço, e para além dele, nas demais redes de significação, senti-me convocada a provocar, apimentar os diálogos, tecer novas formas de capturar os sujeitos.

De acordo com Barbier (2002, p.94) o pesquisador precisa desenvolver uma *escuta sensível*, pela qual "[...] deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para 'compreender do interior' as atitudes e comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos". Esse papel entra em consonância com o fazer de um mergulhador ou de um desbravador, que necessita realizar a visualização e compreensão de um conjunto de questões inerentes ao seu problema de pesquisa, sem deixar à margem os detalhes, a pormenorização dos elementos que dele emergem. Eleger a pesquisa-ação significa circunscrever-se a todo tempo na dialética compreender-transformar, reafirmada a cada novo momento de pesquisa.

Esse movimento de assumir uma postura mais provocativa, cedendo e chamando à assunção de um lugar notável redimensionou a posição de alguns participantes e demarcou um principio de mudança discursiva que se materializava a cada novo encontro. A conduta de uma destas professoras da sala comum, por exemplo, camuflava seus reais anseios, mascarava suas concepções frente ao grupo, lhe concedia uma posição claramente passiva na interface com seu próprio processo formativo.

Fui aclamada a mergulhar no seu funcionamento túrgido de dualidades e contradições, para que pudesse visualizar formas mais efetivas de tocá-la. A leitura desse funcionamento e a disposição em encontrar dispositivos que me fizessem apoderar de uma estratégia subjetivada a essa questão foi mola propulsora de movimento disparador de transformação, como se pode observar na interlocução abaixo, no qual destaco a mudança no que tange à sua participação:

Logo, através das interações sociais ali constituídas, das experiências partilhadas, do confronto de posições, os papeis se dinamizavam. A circulação e oxigenação dos sentidos eram recorrentemente buscadas e se assentavam em processos dinâmicos de interação e

significação. Algumas frestas se abriam e o olhar era deslocado, assim, mudanças começavam a ser anunciadas, embora deva frisar que o caminho é íngreme e pantanoso.

Nessa vivência de ações colaborativas, conduzidas pela espiral autorreflexiva de planejamento-ação-observação-reflexão, se dava a avaliação formativa do processo. “É um processo eminentemente pedagógico, coletivo e compartilhado” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 243).

Me dispor a fazer/ser grupo dilatou minha pupila a um olhar microgenético sobre as questões que circunscreviam aquele movimento. O grupo suscitou conflitos, provocou incômodos, ainda que estes tenham se manifestado timidamente. Muitas vezes presenciei uma acomodação quanto a conceitos já construídos, uma relação de pouco desconforto com a incipiência teórica, dissolvida pelo fato de que, aparentemente, a larga experiência poderia se sobrepor a ela, escamoteando sorrateiramente as deficiências. Era preciso sacudir esses sentidos engendrados pelo pensamento enrijecido; era necessário produzir afetamentos mais emancipadores. Foi por entre essas frestas que se desfiavam, acreditando na potencialidade do interdiscurso na constituição do intradiscurso, em outras potências de ação, que trilhamos o caminho.

Descortinando outras possibilidades, tomou-se por princípio tentar controverter a lógica do fracasso, que paralisa e ocupa os espaços. Assim, passei por um longo aprendizado de como não me enfraquecer, como resistir à contaminação pelo excesso de problemas identificados/trazidos, pelo peso das justificativas para a ausência de ação ou para o redimensionamento das práticas: era necessário lidar com o professor concreto, de uma escola real. Sem maiores confabulações, me permiti mergulhar de alma nua nesta empreitada, sempre com um pensamento latente em minha mente: mais do que nunca, o atual panorama impele por uma superação do mal-estar que imobiliza e mina as vontades, o qual se ramifica e enraíza pelo terreno da educação inclusiva.

Nessa empreitada, foi preciso munir-se da compreensão que de, mediante os preceitos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, o processo possui um tempo sobre o qual não temos poder de determinação e nuances muito particulares que comparecem no movimento das negociações e partilhas, dotadas do imbricamento de elementos de natureza heterogênea, que interpelam tal construção e entoam junto a busca da deliberada mudança a tessitura do vivido.

> [...] esse entendimento mútuo e os possíveis acordos, que são processuais, às vezes são mais lentos do que gostaríamos que fossem. Havemos de reconhecer nesse

> movimento a multiplicidade de fatores envolvidos: as concepções, os conhecimentos, as atitudes e as ações de cada sujeito e do grupo; os saberes-fazeres que fundamentam as práticas educativas de um determinado contexto; os aspectos políticos, históricos, sociais e culturais daquela comunidade escolar (ALMEIDA, 2012, p. 181).

A seguir, irei discorrer pormenorizadamente, através das categorias de análise, sobre os encontros tecidos com os professores no curso de formação continuada, sob uma lente de aumento que enxergou a suspensão de algumas temáticas, como num grande caleidoscópio no qual alguns prismas se sobressaíram a outros, espelhos que refletiram os fios indissociáveis dos alinhavos desta trama.

5.2.1 Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa e Ampliada

A temática das Tecnologias Assistivas (TA), mais especificamente, da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), foi a primeira dentre as mencionadas pelos professores no momento de construção do currículo do curso. Parecia ter o alcance da unanimidade, tanto uma demanda do professor da sala de recursos quanto da sala comum.

O conhecimento acerca dessa temática para fins pedagógicos é imprescindível ao processo de inclusão escolar, estando presente em programas de formação docente com mais incisão atualmente. Todavia, pesquisas recentes, como a de Manzini (2008), sinalizam que há ainda um grande desconhecimento em torno do assunto por parte das escolas, das redes educacionais e, por conseguinte, dos professores.

A Tecnologia Assistiva foi descrita no documento sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto

> [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, ata da III reunião, linhas 225-230).

As TA podem se subdividir mediante os critérios de custo e nível de tecnologia, que se inter-relacionam. Possuímos atualmente na escola recursos de alta tecnologia disponíveis nas salas de AEE, entretanto, precisa-se lançar mão dos recursos de baixa tecnologia, a fim de que o aluno em sala comum possa ter garantido um currículo vivificado frente ao seu processo de

aprendizagem, o que ainda consiste num ponto nevrálgico à participação efetiva desse sujeito na dinâmica formativa de sala de aula.

> A baixa tecnologia, com custo pequeno, envolve os materiais confeccionados de modo caseiro (pranchas criadas com letras de revistas, pranchas de comunicação com imagens fotográficas, quadro de feltro etc.). Por outro lado, a alta tecnologia, com custo mais elevado, abarca computadores, dispositivos portáteis (celulares e tablets), softwares (programas de comunicação alternativa, opções de acessibilidade do sistema operacional do Windows, simuladores de teclado, ampliadores e leitores de tela, dentre outros) e hardware (equipamentos como mouses especiais, colmeia de acrílico, acionadores, ponteiras de boca e cabeça, teclados alternativos, telas sensíveis ao toque, além de outros mais) (SOUZA; PASSERINO, 2013, p. 101).

Dentro da área de Tecnologia Assistiva temos a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). A American Speech-Language-Hearing Association - ASHA (1991) conceitua a CAA como uma área da prática clínica, educacional e de pesquisa para terapeutas que tentam compensar e facilitar, temporária ou permanentemente, os prejuízos e incapacidades dos indivíduos com graves distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão.

Gava (1999) explica o porquê da terminologia empregada: a terminologia alternativa é empregada quando se refere a tudo que é alternativo à palavra, como figuras, desenhos e símbolos; já a nomenclatura aumentativa relaciona-se com a potencialização dos recursos comunicativos que ainda subsistem.

A CAA é tomada hoje pelos pesquisadores do campo da educação especial como área de apoio ao acesso ao currículo pelo aluno com deficiência. Sobre a importância dela na escola para a inclusão, Zaporoszenko e Alencar (2008, p.4) avaliam que

> O Brasil vive nesse momento a inclusão. Como pode a escola regular atender aos alunos com necessidades especiais que apresentam dificuldades motoras e de expressão? Sem dúvida, há uma estrutura que dá condições a um atendimento adequado, permitindo ao aluno participar do processo educativo, denominada Comunicação Alternativa e Ampliada.

O professor da educação especial, munido de maior apropriação técnica quanto ao uso dos sistemas e técnicas da CAA, demonstra sentir a necessidade de ampliar seu repertório de possibilidades frente à utilização dos recursos, olhando prospectivamente para o entrelaçamento das técnicas com a subjetividade dos alunos, com a heterogeneidade. No caso do professor da sala comum, a demanda se dilatava frente à enorme carência de contato com os pressupostos da CAA, a discussão para este grupo precisava ser travada desde a contemplação de aspectos elementares, conceituais, até a proposição de reflexões mais

específicas que os levasse a pensar na CAA como instrumento de acesso ao currículo por parte desse alunado.

Estudos presentes na literatura recente demonstram que boa parte dos professores não possuem preparo para o uso das TA na escola (MANZINI, 2009; MANZINI, 2011b). Outras pesquisas apontam que o professor da sala comum conhecem menos os recursos e estratégias de TA/CAA que os professores especializados (MANZINI, 2011a, RODRIGUES, 2013).

A política federal tem sido responsável pela aproximação do professor especialista com a apreensão do universo oriundo das TA/CAA, visto que desde 2006 e depois em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ao reestabelecer a clientela do Atendimento Educacional Especializado, a sala de recursos multifuncionais voltou-se a um trabalho específico voltado aos sujeitos com deficiência. O professor da sala comum, com formação inicial incipiente na temática, tem manifestado grande necessidade de aprofundamento, sendo que a articulação entre o professor especialista e o professor regente tem se apresentado desestruturada na maioria dos contextos educacionais.

Embora a referida constatação nos soe como uma “vantagem” do professor da sala de recursos em relação ao professor da sala comum, desconfia-se conforme Azevedo (2004) que seria ingenuidade pensar que bastam aos professores os seus conhecimentos tecidos na prática. Não se pode ignorar a necessidade de um diálogo permanente com as teorias, com as políticas educacionais, com os artefatos culturais que circulam nas escolas, num processo interminável de negociação e hibridização.

Bhabha (2003) ao falar de negociação busca a possibilidade de articular elementos antagônicos ou contraditórios. Reconhece a ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica de modo que não possa haver uma posição simplista essencialista. “Os princípios dessa oposição são construídos por meio de uma troca discursiva dialógica no reconhecimento de um sujeito politizado. Um saber só se torna político através de um processo de dissenso, alteridade e outridade”.

Assim, foi preciso flexibilizar o currículo que fora proposto inicialmente, dispensando dois encontros para abranger tal tema. Essa necessidade foi verificada tanto por nós quanto pelos próprios professores, que se apresentavam instigados a conhecer mais (em alguns casos de fato conhecer, porque a inserção das TA, de maneira ampla, na escola ainda era um grande

ponto de interrogação). Dessa forma, o primeiro dia foi dividido entre os turnos matutino e vespertino.

Pela manhã foram especialmente disparadas as problematizações teóricas, as quais se desdobraram em algumas discussões que, até então, demandavam muita mediação para que aflorassem: parecia que aquele primeiro momento era tomado pelos professores como destinado a ouvir sobre um tema incontestavelmente fulcral à inclusão e, assim sendo, entendimento indispensável ao profissional da escola que se pretende constituir verdadeiramente inclusiva.

A fim de introduzir o tema, percorremos o caminho das políticas públicas em inclusão, trouxemos questões iniciais quanto às práticas educativas nesse novo panorama educacional, apontando para o indispensável redimensionamento de paradigmas escolares, foram apresentados pressupostos teóricos para embasamento das concepções de desenvolvimento humano ao se pensar a diversidade, como a Matriz sócio-histórica de Vigotski, a teoria da linguagem de Bakhtin e as teorizações da Rede de Significações (RedSig). Questionados quanto ao papel da educação para eles, em tempos de educação inclusiva, revelaram seus anseios e crenças sobre a educação:

> "eu espero né... que nesse ciclo aí a gente volte, possa abstrair algumas coisas, que num futuro a gente consiga, e espero que eu alcance, que a escola realmente promova a formação plena do ser humano, eu sonho com isso" (PROFESSORA DO AEE – SOCORRO – 1º ENCONTRO – 01/04/2014).
>
> "tem escolas que preparam pro vestibular [...] são muitas escolas [...] a escola é um trecho, todos os valores éticos, morais, tudo perpassa pela escola, mas hoje a família não educa [...] na minha geração tinha três orientações: a familiar, a escolar e a religiosa, então uma acabava complementando a outra [...] então do meu ponto de vista seria esse: preparar para a vida, dar autonomia, independência..." (PROFESSORA DO AEE – SOCORRO– 1º ENCONTRO – 01/04/2014).
>
> "[...] (na escola) tem que existir é ordem, sem ordem não tem progresso" (PROFESSORA DA SALA COMUM – ESTADO– 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

Este último posicionamento de uma professora da sala comum desvela, ainda que inconscientemente, uma escola calcada nos pressupostos positivistas, quando faz uma analogia ao "ordem e progresso" da bandeira nacional. Sendo assim, observa-se a resistência

de professores com um perfil ortodoxo que entoa, mesmo que de maneira camuflada, as concepções de normatização e controle do/no espaço escolar num caráter que destoa com os princípios advindos do trabalho com a diversidade. Tais sujeitos tornam-se, sobremaneira, principais alvos do nosso engajamento ético-político-social para com a inclusão.

Os discursos perfaziam um caminho donde brotavam afirmações sobre a fragilidade do projeto inclusivo em virtude dos sujeitos, atores do processo educativo em suas próprias escolas/contextos ainda se oporem ao paradigma, escamoteando e boicotando os princípios norteadores de tal pressuposto:

> "Eu tinha começado o curso do AEE e tava na gestão [...] aí essa pessoa eu sempre percebo que ela tá numa sala sem criança especial [...] e ela foi pra esse curso e ela disse que não aceita, não queria e se chegasse pra ela não aceitava (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

> "[...] então os pais e a sociedade enxergam essa fragilidade da escola [...] então a gente precisa de autonomia, os professores precisam ser os professores [...] a diretora 'quer' a inclusão, mas ela deve respeitar o aluno, os professores, então essa relação de respeito dentro da escola se perdeu muito..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO– 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

Visivelmente, quanto mais a discussão apontava a uma reflexão epistemológica ou fundante de qualquer cientificidade relacionada ao campo teórico, mais questionadores ou até mesmo alheios eram os olhares, logo, o discurso se materializava nos não-ditos, não ousavam arriscar quaisquer problematizações, parecia-lhes um terreno realmente distante. Quando se manifestavam, os enunciados eram inundados do cotidiano, muitas vezes tinham pertinência ao que vinha sendo discutido, porém via-se discursos que pouco dialogavam de maneira mais aprofundada com as teorizações propostas, a exemplo deste trecho que toca nas políticas públicas discutidas:

> [...] Aí minhas colegas que dizem: quem fez as leis que devia tá em seu lugar, limpando o menino ao invés de você... mas eu não estou preocupada com nada disso [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO – 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

Passando pelos processos de comunicação e linguagem no contexto da escola inclusiva, atravessando a questão da acessibilidade e desenho universal, repousamos nossas

atenções nas Tecnologias Assistivas, atingindo a Comunicação Alternativa. Nitidamente, o interesse se ampliava diante de explicitações que correlacionavam exemplos práticos.

Nesse sentido, muitas eram as experiências trazidas pelos professores da sala de recursos, e os questionamentos feitos ganhavam contornos de indagações mais refletidas, pois comumente ao questionar quanto às possibilidades de construção a partir da CAA, traziam relatos do que fora pensado e posto em prática. Abaixo, um relato que traduz a resistência ao uso da CAA no contexto escolar, neste caso manifestada pela própria aluna:

> "[...] uma que ela não fala, mas tem a compreensão, a gente fez em pasta (pranchas pictográficas) [...] e foi construindo essa pasta, com o q ela quer, coisa do fim de semana dela, a família, onde ela mora, então todas as informações [...] então ela pode dizer: pra onde ela foi, se viajou, como viajou [...] o que você quer, o que está sentindo, se ela vai ler, se vai no banheiro [...] então a gente agora tá fazendo assim mais relacionado ao conhecimento especifico: o que ela tá estudando [...] e a outra ela não aceita a comunicação alternativa, e ela não oraliza nada, tudo dela é muito gestual [...] a gente tem tentando, mas tem muita resistência" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

No mesmo recorte vemos uma passagem de sucesso com o uso da CAA, trazendo-a como demarcadora de possibilidades ao processo inclusivo, acesso ao currículo, e outra marcada pela resistência ao uso da CAA como ferramenta para inclusão. Não é incomum presenciarmos a não aceitação a modos alternativos de comunicação na escola, embora tenhamos percebido no contato com as professores da sala de recursos que timidamente a área tem ganho espaço no contexto educacional. Assim, tal profissional vivencia a dualidade de perspectivas quanto à inserção das TA/CAA na escola e comumente se coloca enquanto mediador nessa conjuntura, lidando com os conflitos ocasionados.

Nesse primeiro encontro os discursos dos professores ainda dialogavam pouco entre si, soavam como falas unicamente endereçadas aos pesquisadores. Contudo, por vezes nos fizemos mediadores a fim de promover interlocuções necessárias ao maior entendimento do panorama que ali se desenhava e dizia da realidade que tínhamos para além das paredes daquele espaço formativo.

No recorte abaixo transcrito, vê-se o relato de uma professora da sala de recursos ao transcorrer sobre o trabalho com uma professora da sala comum em torno da implementação de estratégias da CAA com um aluno autista, com o qual referiu terem passado inicialmente por uma série de transtornos por ele não se comunicar na escola e entra em consonância com

o relato da professora anterior ao levantar o ganho obtido com o uso da CAA, mediante o trabalho colaborativo com a professora de sala comum:

> [...] e aí S. (professora da sala comum) tá mostrando o que para as colegas? Porque tinha um grupo lá que falava assim: lá vem ela... (se referindo a ida da professora do AEE à escola) [...] mas ela mostra assim que é possível [...] ele não se comunicava de jeito nenhum e hoje já se comunica [...] (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO– 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

Penso que ao dialogarmos com as experiências significativas dos nossos sujeitos, que são os sujeitos reais das escolas e dos processos de inclusão socioeducacional, temos a oportunidade de efetivamente produzir mudanças, com possibilidades de escolhas mais refletidas e autônomas. Conforme defende Garcia (2004, p. 3), embora os valores que circulem na escola estejam ancorados na dominação e na regulação, ou a serviço delas, a constituição complexa do sujeito permite-lhe construir sua realidade em ações e desejos alheios a essa regulação.

Suscitando mais a problematização coletiva que propriamente a formulação de respostas prontas, nossa mediação caminhava para propor a oportunização da criticidade necessária à compreensão de uma análise mais abrangente das práticas, a fim de que juntos chegássemos a novas/outras possibilidades.

Como foram dito por uma professora da sala de AEE em relação à CAA, referindo-se a uma professora da sala comum: “[...] ela não aceita a adaptação [...] a maior dificuldade é compreender o uso”. Assim, levantou-se uma provocação: Como acionar o desejo do outro? Que dispositivos são necessários para que afetemos o outro e produzamos nele a vontade de aprender, a abertura a novas ferramentas no processo de inclusão?

Uma questão difícil, para a qual não se tem uma única proposição, então a ideia era observar as opiniões que emergiriam, a fim de levantar problematizações que pudessem ajudar o coletivo a pensar suas práticas e a elas retornar mediante o que fosse pensado no grupo. A provocação nem sempre leva a uma resposta concreta e pode suscitar novos questionamentos, numa cadeia de indagações que se dilata no palco da formação e faz com que os pensamentos fervilhem em inquietudes – instaurar esse incômodo pode disparar o início das mudanças às quais a pesquisa-ação almeja, partindo da concepção de que a transformação parte de uma postura de contestação e descontentamento frente ao que está posto:

> “[...] então a família não entendia [...] uma coisa mais simples tudo bem, agora uma coisa mais complexa? Como eu posso fazer? Porque é minha obrigação, eu sei que tenho que tentar, vocês falando fiquei pensando como a gente faz...” (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO– 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

Aqui se insere nossa concepção do professor como intelectual crítico-transformador, preocupado com as implicações de sua atividade nas esferas institucionais, sociais, políticas e econômicas (GIROUX, 1997). É no vínculo com esse consentimento que vislumbramos a constituição do professor, inferindo na intersubjetividade, potencializando as interlocuções, os jogos de ideias, como meios de ascensão a novas instâncias de consciência tanto quanto ao contexto educacional sobre o qual repousam suas ações quanto do seu papel ético e social diante da inclusão.

Conforme Barbier (2002, p.43) o pesquisador intervém no processo assumindo uma postura quase militante “em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos”. E ainda compilando o pesquisador, reitera a relação com seu objeto:

> [...] Assim, na ação, o pesquisador passa e repassa, seu olhar sobre o “objeto”, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo [...] (BARBIER, 2007, P. 99).

As posturas desses professores denotavam a assunção de papeis e lugares bastante diferenciados e uma pluralidade de sentidos era atribuída às suas práticas. Via-se que alguns deslizavam mais pelo campo da autoavaliação e reflexão das práticas, mas eram poucos; outros tendiam a narrar suas experiências e pouco problematizar ou relacionar com a discussão do grupo, como se o conhecimento que estava posto em suas práticas falasse por si e não fosse suscetível a ressignificações, declarando uma posição estática em relação ao seu fazer, o que muitas vezes sugeriu uma questão de escolha: não questionar suas próprias práticas não lhes fazia transitar entre zonas de risco, pelo desconforto da exposição, que pode lhe deslocar para uma faixa enevoada da descoberta de lacunas que preferem deixar omitidas, pois vir à tona suscita a criação de dispositivos para a transformação dessas práticas, o que requer a disposição para esse movimento.

Revelou-se necessário estremecer essas posições estanques, desprendê-las do estado de inércia ao qual se subjugavam. O processo na tentativa de convidar esses sujeitos a assumirem outras posições traduziu-se num movimento deliberado e exaustivo. Confrontar os papéis é sempre tarefa árdua. Assim, o pesquisador desenhado pela pesquisa-ação tem de ser incansável, não pode se permitir sucumbir. Em dados momentos, analisava que precisava transitar entre uma conduta que ressoasse no grupo, para que ele fosse esse dispositivo de tomada de conscientização, pela interação entre os pares; noutros momentos, fazia-se imprescindível que minha interlocução produzisse afetamentos diretos em alguns sujeitos.

Interessante pontuar que essa caracterização passou a ganhar contornos distintos, ainda que timidamente, à medida que os sujeitos do grupo iam se constituindo como pares, que a relação se estreitava e a disposição semiótica dessa malha interacional se redimensionava. Passávamos a um lugar mais descentralizado e, por vezes, os próprios professores assumiam o eixo da discussão, num diálogo repleto de enunciados[27] que interpelavam-se frente à necessidade de chegar com o outro a algumas "respostas", ainda que provisórias. Tais ocasiões foram valorizadas e me curvei a uma escuta atenta, a fim de discernir quanto aos momentos de lhes deixar partilhar as ideias e àqueles nos quais devia juntar-me a eles e efetivamente inserir novas ou diferentes proposições, expandindo o campo de possibilidades.

No recorte abaixo, observamos pela problematização tida no espaço formativo um movimento em torno da apreensão das suas condições materiais de trabalho, dos limites e possibilidades referentes à sua atuação, identificando aspectos da ordem dominante que circunscrevem seu contexto profissional, numa tomada de consciência que rompe com a alienação e atribui novo sentido a ação profissional, ao compreender as tensões e conflitos que margeiam o processo educacional no qual se inserem:

> "[...] as salas de AEE tem uns disparates... muitos recursos pra alguns alunos com deficiência e... pra outros não... [...] por exemplo... vem muito mais recursos pra deficiente visual né?! E eu não entendo por que esse foco é tão grande se o índice é menor... aqui em Sergipe, dos que entram na sala de AEE... se você for olhar os dados estatísticos mesmo... pra PC por exemplo, eu só tenho a colmeia... não tem nem a ponteira... pra lápis ... não tenho nenhum mouse adaptado... nada... e tem PC na sala... esse tipo de material tá entendendo?! [...]"

[27] A enunciação é a unidade base da língua, uma transfiguração do diálogo social, sendo assim ideológica. Isso implica que a consciência do pensamento e da atividade mental são condicionadas pela linguagem e modeladas pela ideologia (BAKHTIN, 2006).

> (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO – 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

A temática da CAA entoou uma troca significativa de experiências e ideias entre os professores do AEE e, especialmente, destes em relação ao professor da sala comum, parecia que conseguiam enxergar o peso de uma demanda maior com este grupo e se propunham a dialogar com eles estabelecendo uma relação que, para além daquele espaço de formação, dentro da educação, da escola, frequentemente se dava permeada de hostilidade e verticalização, por ambos os lados.

> "muitas vezes as coisas que você trabalha ali no AEE... poderia ser trabalhado [...] nas demais aulas... com as pranchas... mas eles não param pra ler sobre isso... você até para... fala sobre os recursos... seja lá qual for a situação que você tenha acesso... pra ver se abre ao menos para uma experiência... mas nem pra isso muitas vezes... acontece... pra poder dar... se comprometendo com o aluno na verdade né?! aí tem essa questão de espaço... eles acham que [...] não precisam e... é fácil por que você tá ali com dois ou três... mas eles estão com quarenta... então vem tudo isso à tona... e ele perde o foco do aluno né?!" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO - 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

O grupo configurou-se em espaço de acolhimento às demandas e expectativas, nessa temática em especial, de forma acentuada em relação ao professor da sala comum. Seu silêncio dizia do distanciamento do tema em suas práticas cotidianas, como fora claramente mencionado no momento de construção curricular, quando ecoaram que deveríamos começar "do zero" e falar sobre "tudo" que norteava o solo da Comunicação Alternativa. Apesar desse silenciamento, era visível a vontade de conhecer mais, embora não tivessem instrumentos que favorecessem sua capacidade de reflexão crítica, dificuldade que se estendia a maioria deles. Era preciso tentar instrumentalizá-los, e as estratégias deslizavam nessa convergência.

O trecho abaixo faz parte de um momento no segundo encontro do curso, no qual buscávamos discutir com uma professora da sala comum ajustes para uma problemática apresentada em torno de um aluno, com vistas a utilizar a TA/CAA como ferramenta com essa finalidade pedagógica. Procurando mexer com o que estava posto, suscitei a reflexão levantando uma possibilidade e questionei o que as colegas pensavam do que tinha dito, se mediante sua experiência pensavam noutros caminhos. Assim, a professora da sala de recursos se fez interlocutora e entoou em seu discurso possibilidades para ressignificação do lugar que a colega vinha assumindo, analisando e assumindo uma postura colaborativa:

> "[...] mas você não pode deixar que ele fique parado... tem que fazer adaptações com essas atividades... ou até mesmo fazer uma atividade diferenciada... que ele consiga realizar... porque se ele não consegue... vão ter ele e mais trinta alunos que precisam de você com outro olhar... aí você exclui o resto da turma pra dar atenção a ele... (risos)... pode ser uma atividade com pranchas pra formação de palavras... alfabeto móvel... já que ele não tenha problema de coordenação motora... [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO - 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

Quando tomavam a palavra, seus discursos eram inundados de perguntas que assumidamente revelavam seu despreparo e o anseio por respostas objetivas às suas demandas. Referiam como sem o subsídio de uma proposta alternativa viam seus alunos marginalizados em muitos aspectos em detrimento de outros alunos ditos normais, ou sem dificuldades significativas de aprendizagem.

> "[...] tem também a questão dos mecanismos de aprendizagem... que são as questões assim do intelectual, né?! então eles têm essas características todas... de comunicação... memorização... atenção... isso em um tempo reduzido... aí você pode ter um adolescente ou pré-adolescente com um intelectual infantilizado... [...] que você tem que trabalhar e não pode deixar ele sem nada pra fazer... é muita coisa de vez, aí eu posso fazer como?" (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO - 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

Em momentos como este foi imprescindível a concepção de colaboração, para que pudéssemos dialogar quanto à ressignificação dessas práticas, acolhendo a demanda ao constituir um espaço onde os vínculos permitiam a partilha e as tentativas de resolutividade às problemáticas que apareciam. Buscamos situar o problema levantado num contexto teórico mais amplo, a fim de possibilitar a ampliação da consciência.

Ainda que os dois primeiros encontros dissessem de momentos muito iniciais, começávamos a instaurar um movimento que pretendia mobilizar os participes do grupo em torno das transformações desejadas. Levar o professor a pensar e problematizar sua própria prática subsidia uma reelaboração que o aproxima da apropriação do seu conhecimento, tornando-se sujeito e objeto do processo histórico-culturalmente situado por ele vivenciado.

O processo que converge para a busca de transformações na situação concreta apreendida quando no contato, na interação com o grupo de sujeitos envolvidos, consiste na materialização da pesquisa-ação crítica, pois, como diria Franco (2004, p.19):

> Se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos, e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade [...].

Segundo Pimenta et al. (2000) a pesquisa, nos contornos da pesquisa-ação colaborativa, deve partir da aposta na possibilidade e necessidade ética da articulação emancipatória entre pesquisador e participantes, concedendo à atividade científica um compromisso com a fecundação de teorias e ações que possam dar suporte à práxis dos professores, empenhando esforços na modificação dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, mediante a mudança de sentido conferida às práticas institucionais.

No período da tarde, destinamos o tempo para uma parte prática, tanto no primeiro quanto no segundo encontro, onde realizaríamos uma oficina para a construção de pranchas de CAA para fins pedagógicos, através do software *Boardmaker*[28], o qual muitas das professoras do AEE possuíam e algumas não sabiam utilizar, afirmando que estavam guardados por não entender o manuseio. Para as professoras da sala comum, o aprendizado era completamente novo e a ansiedade por essa prática se dilatava pelo discurso, para além do dito. Nessas atividades, dispúnhamos de três mediadoras, que eram do grupo de pesquisa e que dominavam as técnicas.

Os grupos foram compostos misturando professores da sala comum e da sala de recursos. Não propus a composição dos grupos nesse primeiro momento, gostaria de observar como iriam se juntar, para em momentos posteriores vir a fazer alguma inferência, a fim de potencializar a troca entre os pares. Vi que se juntaram por critérios de afinidade, com aqueles que fora do espaço de formação tinham mais contato.

A construção das pranchas demandou muita mediação. Poucos professores que tinham mais experiência com a comunicação alternativa tornaram-se espécies de “líderes” em seus grupos e mediaram a construção de conhecimentos dos colegas de maneira mais efetiva. As questões técnicas concernentes à CAA foram pouco abraçadas, embora tivessem sido exploradas nos turnos da manhã. A impressão foi que pelo anseio por conseguir manusear o software e construir as pranchas, as especificidades técnicas foram secundarizadas, bem como as questões pedagógicas, o que me causou maior inquietação. No momento de partilha dos

[28] O *Boardmaker* é um programa de computador que contém um banco de dados gráfico contendo os mais de 4.500 Símbolos de Comunicação Pictórica - PCS em Português Brasileiro.

trabalhos, enalteci que os planejamentos feitos para o uso da prancha numa atividade pedagógica tinham problemas nessa articulação, pensando sua exequibilidade, e puderam vir à tona diversas dúvidas ao se depararem com o caráter funcional da CAA em se tratando de sua inserção nas práticas escolares.

No segundo dia da oficina da CAA, ampliou-se a proposta e foi perceptível que muitas das lacunas presentes no primeiro contato com a confecção das pranchas foram sanadas. Os grupos foram mantidos em sua composição original e na apresentação dos trabalhos pudemos observar um movimento de tentativa de apreensão da dinâmica formativa, no qual muitos deles sentiram-se à vontade para inferir no trabalho do outro, seja apontando possíveis equívocos, seja relacionando novas possibilidades ao seu trabalho no contraste com o dos seus pares, seja evidenciando os pontos fortes daqueles construtos. Procuramos ainda correlacionar tais recursos com outros de baixa tecnologia, fazendo uma ponte com o que materialmente se dispõe nos espaços da escola e pode lhes servir de base a novas proposições pedagógicas.

A ideia de realização dos momentos de práticas não queria seguir um modelo de um agir instrumental/estratégico, que normalmente visa mudanças imediatas ou praticistas; o objetivo partiu de decisões do grupo. A ideia era transcender o imediato ao buscar novas respostas para suas problematizações, instaurando uma prática colaborativa que fomentasse aa autorreflexão coletiva sobre questões que pairam sobre suas ações cotidianas, de modo a atuar dialeticamente junto a teoria, indissociavelmente.

Tais práticas com a CAA salientaram a necessidade de mais tempo para debruçar sobre o assunto, o que fora evocado pelos sujeitos. Pela carga-horária estreita de que dispúnhamos, acordamos continuar a cumprir o currículo, buscando outro momento para retomar as questões mais especificas, embora a temática tenha entrecortado outras discussões ao longo do curso.

Assim, pensamos que o tempo para apropriação do conhecimento é elemento fundante dessa construção e que evidentemente precisaríamos dispor de mais encontros para que as reflexões nesse entorno pudessem consentir efeitos mais significativos quanto à autonomia nessa tessitura, porém, foi possível deflagrar um movimento de mudanças que sinalizavam para a necessidade da continuidade de medidas que transcendem ao tempo estabelecido pelo curso, perpetuando-se por entre os encontros que aconteciam pela colaboração. Iam se constituindo profissionais em formação, assumindo um outro lugar, mesmo que discretamente.

A temática foi delineada pelo coletivo, por isso, pusemos mais um dia para contemplar as necessidades que se instauravam. Vimos professores em formação desejosos em perpetuar as discussões regadas naqueles primeiros momentos. Iam se apropriando do seu lugar enquanto ativamente engajados nos contornos que o curso deveria tomar. As significações dadas ao tema diziam ainda de uma sobreposição da dimensão prática em detrimento da teórica, o que visivelmente consistia num dos grandes empenhos da mediação em torno da formação desses professores. Talvez essa seja a sinalização de um caminho, não separar prática e teoria.

5.2.2 Currículo e adaptação/flexibilização curricular

A discussão sobre currículo fora umas das mais aguardadas pelo grupo de professores, principalmente pelo fato de emergir a discussão sobre a adaptação/flexibilização curricular, ponto nevrálgico dentre as assunções do processo inclusivo.

O encontro teve início com minha explanação afirmando que o currículo era a expressão de um campo de forças e interesses circundantes a determinado sistema educacional, sendo assim instrumento imprescindível à implementação dos projetos inclusivos escolares, visto que, historicamente, não se comprometeram com a diversidade e ao trabalho com grupos minoritários.

Dessa introdução brotou um questionamento que lhes direcionei: Até que ponto o currículo está privilegiando a produção de conhecimentos do aluno que possui necessidades educacionais especiais, inserido na escola comum? O currículo, da forma como está sendo concebido na escola, contribui para o processo de inclusão ou pode ser considerado como o estigma da diferença?

Responderam que normalmente os currículos com os quais contavam ainda não atendiam às “novas” demandas, especialmente na sua materialização pela comunidade escolar, não atendiam inclusive aos ditos “normais” e, frente à diversidade, o problema se intensificava.

> “a gente vê essa perspectiva da inclusão e ai ela veio [..] mas é pra atender essa demanda? O que pode ser feito? E nós professores tanto de sala de recursos como de sala de aula comum o que a gente pode fazer pra tá melhorando? Porque não adianta ter um currículo que o

> professor não consiga desenvolver, então a gente tem que pensar um currículo para o professor [...] aqui Sergipe, nordeste, a gente tem que pensar: o que é que esses meninos conseguem desenvolver? Quais são as estratégias necessárias para atender a essa clientela nova porque é uma realidade [...]" (PROFESSA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

O currículo configura instrumento poderoso, capaz de reforçar ou desqualificar o processo inclusivo, tem cunho político-ideológico, dimensiona a constituição de um determinado tipo de sujeito e da pluralidade de posicionamentos nas divisões sociais. Por muito tempo, vozes foram autorizadas e outras silenciadas e as culturas hegemônicas perpassaram as propostas curriculares das escolas por incontáveis gerações.

Pela lógica capitalista, de interesses mercadológicos e produtivistas, com o esvaziamento da subjetividade, conceber um currículo inclusivo parece incompatível com as premissas que a regem, posto que o currículo inclusivo deve primar pela valorização da diferença.

Sob essa ótica, os professores se manifestaram dizendo que as adaptações viriam nesse sentido, com conteúdos concernentes à sua realidade, distantes da concepção tecnicista, onde a avaliação é processual. Contudo, saber dessa configuração não condizia com a transposição dessa concepção para as práticas, se espraiando pelo chão da sala de aula dos professores. Foi apontada a dificuldade do professor em trabalhar o currículo diante da inclusão, sendo a sua formação um dos principais entraves sinalizados:

> "o professor que é adulto a gente pensa que é mais fácil ele se adaptar a isso do que as crianças a ele, né? Mas muitas vezes a gente vê o contrário, não por querer, mas por ter uma aprendizagem que não condiz com essa realidade que é a inclusão, é tanto que tem uns que fazem: vou fazer o que com esse menino em sala de aula? Não consigo incluir de forma alguma, aí pego o currículo, porque ainda usam os métodos da carochinha ou quando ele tenta, pega as novidades recentes, ele não consegue desenvolver..." (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

Foram relatadas dificuldades no ensino infantil e, estas se acentuavam nos relatos dos ensinos fundamental e médio. Contaminadas pela visão conteudista e de comprimento programático enrijecido, essas etapas destoam ainda mais no tocante ao processo inclusivo. Atestando que muitos dos alunos que começam o primeiro ciclo não chegam a atingir o ensino médio porque são retidos e ficam reféns de um currículo que não lhes dá condições

reais de avanço, afirmaram que o pequeno grupo que tem acesso pouco tem chance de avançar ao ensino superior. Alguns deles não conheciam os Projetos Político-Pedagógicos de suas escolas, imprescindíveis a quaisquer medidas de flexibilização curricular.

Tendo em vista que pela filiação teórico-metodológica assumida neste estudo toma-se a pesquisa científica em Educação a partir da "interlocução direta entre as práticas educativas imediatas e contextos mais amplos que as tensionam (históricos, sociais, políticos, ideológicos, culturais)" (ALMEIDA, 2012, P. 153), solicitou-se que trouxessem os casos para que levássemos os conceitos teóricos para o interior de suas vivências.

O que se deflagrava e discutia no espaço-tempo do curso falava do vivido em suas salas de aula, salas de recurso, espaços profissionais, desses espaços emanava e sobre eles deveria reverberar. Os casos iam tomando forma e ouvimos de algumas professoras suas queixas, anseios, a interpretação que faziam dos entraves que estavam postos. Chegou-se a apontar que o problema com o currículo adveio antes mesmo do fomento da inclusão, pois não tem sido capaz sequer de atender os alunos sem deficiência.

> "na verdade o currículo tem que ser flexível para qualquer aluno, às vezes eu tô dando um assunto e aí vejo que tem alunos que já estão além, então eu passo atividade diferenciada para ele, não é só com o aluno com deficiência... [...] e até pra o aluno dito normal o currículo às vezes é muito fechado, então veja o problema que nós temos" (PROFESSORA DA SALA COMUM - SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

No trecho abaixo observa-se a denúncia do negligenciamento feito do ensino infantil às demais etapas e, ao chegar ao ensino médio, com uma configuração completamente diferente, o problema se intensifica e torna-se, muitas vezes, incontornável, deixando o aluno refém do descaso pelo qual passara sua trajetória de aprendizagem escolar.

> "é cobrança aqui, cobrança ali e quando chega no ensino médio não sabe nem as vogais, não reconhece os numerais [...] O erro tá na base, a questão da avaliação um passa a bola para o outro [...]" (PROFESSORA DA SALA COMUM – ESTADO - 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

> "[...] se você parte pro ensino fundamental ou médio a coisa complica muito pra poder conseguir ter esses acessos ao currículo [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE-ESTADO - 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

Tal discurso compareceu no espaço formativo por inúmeras vezes e dizia de um conflito que queriam demonstrar, conflito este que, no entanto, dizia mais do que isso: falava de uma encapsulamento à rigidez curricular e a iminente dificuldade de se desprender dessas amarras, além de apontar para a concepção do sujeito da educação especial como alguém que, de fato, atrapalha o restante do grupo por não conseguir acompanhar, comumente, os preceitos de um currículo engessado e excludente.

Romper com essa lógica não é tarefa simples, é trabalho árduo, processual, que se dilata pelas vias da vida cotidiana. Essa concepção está intrinsecamente enraizada no bojo social e, assim, perpetua-se pelas redes e malhas semióticas de inserção dos sujeitos. Contaminar com outro modo de conceber a diversidade requer a disposição do pesquisador, numa ação deliberada em prol da mudança. Buscando descristalizar o currículo escolar, entra em cena a articulação com o AEE, outro nó que se precisa desatar.

A Res. nº 4/2009 relata diversas atribuições do professor especializado, dentre a quais cita o trabalho colaborativo com a sala de aula comum e este trabalho deve ressoar numa confluência de sentidos voltados à preocupação com a apreensão do currículo escolar para a inclusão:

> Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares [...] (BRASIL, 2009, p. 5).

O grande número de alunos por sala, as determinações severas de cumprimento dos conteúdos, a falta de possibilidades materiais de desenvolver propostas adaptadas e a ausência de um professor auxiliar ou algum assistente também foram mencionados como entraves às possibilidades de ressignificação do currículo, a exemplo desse relato que sintetiza uma análise conjuntural, num tom que mais compila constatações acerca da realidade vivenciada, numa leitura contundente do vivido, do que se assemelha com possíveis justificativas para isenção da responsabilidade do professor.

> “a gente vê que a gente não tem apoio, eu não tô querendo justificar não, porque é uma obrigação do professor, mas a gente também não pode desconsiderar a situação toda do dia a dia, salas cheias, apoio nem de direção nem ninguém, as famílias [...] as provinhas são medidores e você precisa de um resultado, que não justifica, em hipótese nenhuma, porque a gente não pode deixar de lado nenhum aluno, mas explica o porquê de a gente chegar e encontrar alunos

> desse jeito [...]' (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO - 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

Pensando a abordagem dessa temática no curso, nos foi evidenciada a necessidade de aprofundamento nos construtos acerca do currículo e sua adaptação/flexibilização. Na prática realizada em torno da adaptação, observou-se algumas dificuldades, discutidas pelo grupo, dentre essas destacamos a própria concepção de qual conhecimento deve ser ensinado, por vezes se aproximavam dos conceitos espontâneos e se afastavam dos científicos. Muitas vezes não ficava claro a concepção dos professores sobre a função da escola. Por não haver tempo hábil, discorremos sobre essa questão em outros momentos do curso, embora não tenha consistido na temática norteadora.

Contudo, por se tratar de um assunto denso, permeado por diversas perspectivas, sentimos pelo discurso dos professores apropriação incipiente desse conhecimento. Muitas problematizações surgiram, dúvidas foram colocadas. A discussão foi disparadora de novas reflexões e apontou caminhos para outras apreensões do currículo no cotidiano escolar. No encontro entre pesquisadores e participantes, vimos brotar o fomento para outros encontros na escola que redimensionem o acesso ao currículo pelo aluno da educação especial. No processo que se desenrola para além das margens do curso, no dia a dia escolar, as trilhas aqui constituídas podem levar ao apontamento de novos percursos, sempre fundados no encontro prospectivo entre a universidade e a escola.

5.2.3 Práticas pedagógicas inclusivas

A discussão das práticas pedagógicas educativas revisitou o conceito de educação inclusiva na legislação e apontou para a relação entre as ações e os sentidos. Assim, novas ações podem produzir novos sentidos, novas formas de viver na/com a diferença. São estes novos sentidos que precisamos para oxigenar o caráter que a inclusão tem assumido nas escolas/salas dos nossos professores (GIVIGI, 2007).

A partir desse olhar, nos desafiamos a problematizar as práticas pedagógicas, com o intuito de refletir sobre a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Meirieu (2002, p.85) em valiosa contribuição nos lança sinais, nos levando a reconhecer um aluno real, não o aluno idealizado no modelo homogeneizante, aluno que "[...] impõe um recuo, que nada tem de renúncia".

> Na perspectiva do autor, trata-se da possibilidade da criação de situações pedagógicas em que todo aluno possa "entrar no jogo", a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como ser-estar nele. Nesse sentido, faz-se necessário dialogar com a escola, buscar também a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas, dentre outros (JESUS, MESSINA, MELANESI, 2010, p. 8).

Desta forma, discutimos que o professor era o sujeito mais qualificado para assumir a mediação em diferentes níveis de desenvolvimento. Logo, propus uma reflexão: como acionar a aprendizagem do outro? Os olhares eram reflexivos, silenciaram. Penso que o silenciamento, num processo de formação profissional, ganha estatuto de importância como as dúvidas e as problematizações, a depender dos sentidos conferidos. Nesse caso, observei que os discursos irrefletidos cederam espaço a uma posição mais interrogativa e introspectiva, igualmente importante à construção do conhecimento.

Utilizamo-nos de Meirieu (2002) para pensar sobre essa questão tão complexa, que assola o professor, em tempos de inclusão. Assim, cientes de que muitos alunos não chegam dispostos a aprender e, por vezes, mostram-se resistentes ao processo educativo, o teórico sinaliza que a meta não é desistir, mas tomar esses sujeitos como desafios à ação docente, que movem-na e não a paralisam.

> O momento pedagógico é o clímax do fazer docente, pois nele o professor vê a potência de seu fazer, uma vez que percebe no estudante mudanças de posturas, de pensamentos e uma relação mais dialética com o conhecimento. É um processo de construção que precisa ser vivido com todos os alunos. Não somente com os "eleitos" à aprendizagem, mas com todos (VIEIRA, 2012, P. 259).

Conduzi a discussão falando da interrelaçao entre as práticas educativas e a permissão ou proibição de trocas de papeis. Quando são prospectivas, levam à qualificação do aluno frente à heterogeneidade; quando despotencializadas, levam ao selamento de rótulos e estigmas indesejáveis. Tocou-se no estatuto do erro dentro do processo de aprendizagem, como este é abominado e nunca concebido como inerente à aquisição do conhecimento. Fiz a tréplica e questionei como eles, então, enxergavam o erro e lidavam com ele, visto que o professor não tem conseguido garantir a instauração de processo de aprendizagem significativa com os alunos ditos normais.

As respostas desmontavam a lógica que vemos comumente impregnada nas práticas dos professores, e foram categóricos ao afirmar que acreditam que o erro faz parte do

desenvolvimento, que cada aluno tem seu tempo e modo distinto de aprender. Assim, o erro não reverberava em avaliações negativas ou conotações pejorativas e depreciativas entre seus alunos, quaisquer que fossem suas condições de acesso ao currículo.

> "[...] eu mesma não vejo o erro do meu aluno com deficiência, nem de nenhum outro, como motivo para eu desmerecer ele ou achar que ele não aprende... sei que cada um tem seu tempo e, mesmo sendo um desafio, eu tento trabalhar com esse tempo de cada um, com sua subjetividade..." (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO – 4º ENCONTRO – 20/05/2014).

A resposta talvez denote mais a intenção de conceber dessa forma do que as suas práticas propriamente ditas, visto a dificuldade em lidar com fazeres inovadores na sistematização de conhecimentos e transformação dos processos psicológicos, como noutros momentos suscitaram ao afirmar serem enclausurados num modo fechado de tomar o processo educativo porque o "sistema" delimita que assim o seja, produz muita limitação, ao qual se viam subjugados e subservientes.

O mesmo "sistema" trazido como limitador das práticas, da inovação na escola, foi também reconhecido na discussão, ao assumir-se que, embora haja muito pontos enfraquecedores referentes ao sistema educacional, existem na contramão investimentos reais vistos na escola e precisam ser enaltecidos a fim de que não caiamos na armadilha de cedermos aos apelos da frustração pelo que se encontra desestruturado. Assim, moviam-se em virtude da contaminação dos pares, e essa atitude propunha uma alteração significativa na mudança do olhar, com vistas a visualizar com prospecção os avanços que são reais, ainda que incipientes, vide a enorme demanda.

> "[...] a gente vê os materiais da escola que são recebidos através do PDDE...tem muita coisa boa acontecendo, vamos olhar diferente e perceber que também há essa mudança [...] o estado tá equipado, ate mais que o município [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

Mais uma vez, apontei ser salutar a escolha epistemológica e o aprofundamento na teoria de base. Ter esse subsídio é aliado na busca pela segurança na construção dos fazeres. Mencionei e explorei a matriz sócio-histórica como mola propulsora ao investimento em processos de criação e participação ativa pela dialogia, levando à emancipação desses sujeitos.

Sempre tinha a sensação de que tocar na teoria era um assunto delicado e que normalmente concordavam com minhas palavras, mas pouco inferiam nesse sentido. Aquilo me inquietava, especialmente por sentir que não produzia neles efeitos que denotassem o vislumbrar de mudanças: pouco liam os textos, pouco dialogavam com as teorias. Neste dia, achei que deveria questionar diretamente o estatuto da teoria na composição das suas práticas.

Como resposta, ouvi muitos alegarem a essencialidade da teoria, mas que nem sempre era possível fazer o retorno a ela em virtude do ritmo acelerado da sua rotina de trabalho, além da crítica massiva à formação inicial, que não lhes instrumentalizou com esses conhecimentos, o que relataram não ser uma exclusividade de décadas anteriores quando se formaram, pois os currículos previstos hoje avançaram, mas ainda não contemplam a complexidade educacional atual.

> "[...] a gente nem vê isso na graduação e hoje é tanta coisa pra fazer que não é sempre não que dá pra voltar e estudar, não vou mentir..." (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRRO - 4º ENCONTRO – 20/05/2014).

Disse-lhes que o caráter de inovação pedagógica está na eleição dos descritores teórico-metodológicos das cenas que se sucedem nesses espaços-tempos escolares, portanto, o entrelaçamento teoria-prática era como a seiva que retroalimenta a práxis. Desse modo, as discussões subsequentes apontaram para a necessária reorganização do espaço-tempo escolar, da colaboração para potencialização das ações, para redimensionamento de práticas que se distanciem mais do caráter regulatório e assumam a prospecção emancipatória.

Tais discussões vieram carregadas da vontade do grupo em suscitar outras/novas respostas para as questões que o próprio grupo elencava. Nem sempre convergentes nas perspectivas: algumas destoavam entre os próprios sujeitos e esse jogo de ideias presentificados na dialogia instituída conferia novos contornos a posições estáticas frente a algumas nuances do tema. Assim, neste quarto encontro, viu-se a intensificação das manifestações em torno das temáticas e a discussão tornou-se menos concentrada nos mesmos sujeitos, mais vozes ressoavam no espaço formativo.

Com vínculos mais estreitados, a partilha ganhava forma nas relações que se estabeleciam. É válido salientar a relação entre pesquisadores-participantes configurava-se também diferente. A instauração de uma horizontalidade relacional assentava-se na dialogia presentificada no movimento da formação. Dessa forma, os embates se materializavam

também entre ambos e diziam da assunção ou mudança de posições, de maximização das problematizações via conflito de ideias, fortalecimento ou refutação de argumentações. Diziam de uma significativa colaboração, da construção dos sujeitos enquanto *amigos críticos (ou críticos-amigos):*

> "eu penso um pouco diferente dessa questão... realmente existe os profissionais que se atrelam e se asseguram aos livros e o professor tem que procurar fazer essa referência... tem a internet com inúmeras atividades a serem realizadas [...] eu ando nas escolas e vejo que o professor tá tendo essa preocupação, porque o livro é restrito [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 4º ENCONTRO – 20/05/2014).

Abro um parêntese para situar o conceito de amigos críticos em Habermas. Pressupõe a ideia de novas relações entre pesquisadores-participantes e participantes-participantes, que se distancia da noção de isenção ou alheamento frente ao processo educativo. De acordo com Carr e Kemmis (1988) as relações colaborativas nas quais se pode deslocar do lugar de observador à posição de crítico amigo despertam os atores para que atuem com mais sabedoria, prudência e senso crítico no processo de deliberada mudança da educação. A crítica nesse sentido é tomada como autocrítica e crítica da realidade, sendo propositiva e promotora de conscientização.

O relato da professora foi proveniente da discussão em torno das práticas pedagógicas atuais na inclusão, após a crítica à falta de práticas pedagógicas inovadoras que contemplem o aluno com deficiência. Obviamente, quando se tece a crítica fala-se de uma maioria, com ressalvas a exceções que sabemos existir. Contudo, a professora posicionou-se discordando, levantando que tem percebido um movimento de ressignificação dessas práticas. Nas tensões que comparecem, refazem-se ideias acerca do vivido e nossos sentidos podem ser atribuídos aos movimentos delineados, longe de desejarmos a massificação e homogeneização das interpretações, nem tampouco absolutizar verdades acerca do que fora debatido. Nesse sentido, outras professoras se manifestaram dialogando com esta última ao apontar os avanços e analisar a conjuntura:

> "[...] Até porque as coisas estão acontecendo tem os problemas como em qualquer lugar, qualquer profissão, mas no geral a gente percebe sim que as coisas estão melhorando, que está acontecendo..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 4º ENCONTRO – 20/05/2014).

> "É... a gente percebe que eh um perfil de quem tá há muito tempo na educação que não recebeu esse tipo de formação (em alusão ao nosso curso) e não sai daquilo e faz a copia todos os dias, pra criança fazer, não é isso que a gente vê? (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO – 4º ENCONTRO - 20/05/2014).

Quanto aos conflitos e resistências, Almeida (2004, p.245) afirma que indicam

> [...] um movimento de mudança gradual e, ao mesmo tempo, consistente, pois é construído a partir do diálogo aberto. Enquanto nos limitarmos a falsear nossas concepções e ações por medo de fomentar o conflito, não conseguiremos efetivar a inclusão de todos os alunos no contexto educativo, pois simplesmente não estaremos viabilizando nossa própria inclusão.

Tal acepção corrobora com o pensamento de Jesus (2006, p. 212) de que a natureza colaborativa da pesquisa-ação fornece uma espécie de primeiro passo à superação de aspectos intrínsecos à ordem social concreta existente, viabilizando a participação de todos os sujeitos de maneira igualitária em todas as fases: planejamento, ação, observação, reflexão. Equivale todo sujeito em condições de construir conhecimento, incorpora-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas "vontades de conhecer". Isso lhes permite situarem-se quanto às realidades políticas, econômicas e culturais, constituindo uma relação partilhada com o conhecimento.

Conforme Meirieu (2002, p.125) a pedagogia deveria se constituir enquanto uma tensão permanente entre "o que escraviza e o que alforria". Resistir ao que "escraviza" indica a assunção de posturas provisórias, incertas, plurais. Assim a escola precisa que seu professor se forme: (auto)crítico, reflexivo, investigativo, para que consigamos vislumbrar práticas pedagógicas inclusivas se perpetuando, contaminando novos parceiros na construção de uma comunidade livre no trato com a diversidade.

Discutir as práticas pedagógicas suscitou que pudéssemos pensar a inventividade pedagógica, culminando no diálogo com os fazeres em sala de aula/de recursos. Várias vozes ressoaram e as ideias foram efervescentes, reverberando em possibilidades de real implementação das práticas pedagógicas inclusivas, tomando suas condições materiais de trabalho, atribuindo sentidos prospectivos ao que está posto nesse cotidiano. O que se viu foram educadores passando a assumir lugares mais ativos no processo, abertos a repensar os papeis assumidos pelos educandos e como podem mediar processos de inclusão educacional desses sujeitos, de modo a atender a diversidade.

5.2.4 Parceria família e escola

A categoria que discorre a parceria entre família e escola foi eleita pela emersão massiva desse assunto, entoado em todos os blocos temáticos de discussão elencados. Desde o primeiro dia o tema entrecortou os assuntos escolhidos e marcou os discursos tanto de professores da sala comum como da sala de recursos.

A relação entre as duas redes sempre fora marcada mais por antagonismos e conflitos que por vínculos de parceria propriamente ditos, instâncias complexas que são na tessitura do desenvolvimento humano. A escola historicamente engrenou um movimento de afastamento das famílias do seu processo, estabelecendo com estas relações frágeis, de linhas tênues.

Jesus (2008, p.14) afirma que tradicionalmente

> [...] a superioridade cultural da escola tem colocado a família na função de apoio ao seu trabalho. [...] Superar essa situação de unilateralidade supõe uma mudança cultural nas relações estabelecidas entre essas duas instituições. Trazer os pais para o debate representa um grande desafio que precisa ser enfrentado pelos educadores.

Esse desafio de trazer os pais para o debate, para dentro da realidade escolar foi lido por uma das professoras da sala de recursos. Observa-se em sua fala que aponta famílias ausentes e atribui isso à falta de cultura ou interesse das mesmas, que segundo ela transferem para a escola toda a responsabilidade pelo sujeito. Trata-se de uma interpretação que outorga à família a responsabilização pela dificuldade no estabelecimento da relação com a instituição, denotando a falta de uma análise mais ampla quanto à tessitura que multifatorialmente alinhava essa malha interacional deveras complexa. Ainda assim, sinaliza a importância de conhecer a realidade na qual a criança está implicada e apostar nela, sintetizada no trecho abaixo:

> "[...] geralmente as famílias são ausentes e na nossa realidade precária os pais realmente não sabem ler, ou deixam que a falta de interesse ou ignorância cultural tome conta... acham que quando bota na escola a obrigação passa a ser só do professor, só da escola, ele não tem mais responsabilidade nenhuma... aí a gente passa por essas situações e eu acho interessante a gente saber mais dessa realidade" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

Ao se pensar a dinâmica do processo de inclusão escolar, ressaltar-se-á os efeitos da atribuição de sentidos por essas redes quanto ao estatuto da deficiência e ao lugar do sujeito nessa trama, historicamente instaurados por marcas depreciativas e aniquiladoras de potência

por pais e professores, aparentes não somente no discurso (neste, inclusive, muitas vezes mascarado), mas também no modo como estes estigmas são enclausurados por práticas pouco prospectivas e potencializadoras.

O discurso dos professores no grupo de formação andava sempre de mãos dadas com análises muito controversas. Por um lado, alguns relatos mais afetados rompiam inconscientemente com o princípio fundamental do modelo social de deficiência, que promove uma ruptura com a ideia de que a pessoa com deficiência e sua família são exclusivamente responsáveis por seus problemas. Tal modelo difunde a responsabilização coletiva pelo desempenho dos papeis sociais e a necessidade de mudanças.

No recorte abaixo, a professora se posiciona frente à culpabilização feita pela sociedade à família do sujeito deficiente, apontando inclusive que o professor tem obrigações para com esse aluno e não se deve remeter aos pais a responsabilidade pelo processo escolar, mediante indagações inflamadas que dizem de uma análise crítica que rompe com a leitura superficializada muitas vezes embutida nas reflexões sobre a família na inclusão socioeducacional.

> "[...] A grande responsabilidade que nós (professores) temos, pois parece ser que começa na mãe e no pai ter um 'ET', o filho deficiente... o erro já começa dela... primeiro bota o filho defeituoso no mundo [...] quem traz o manual? Como é que essa família tem que se comportar? como é que esse professor tem que agir? É a mãe que tem que ensinar o professor? Porque o professor sabe... ele sabe que tem que adaptar o currículo, eu sei que eu tenho que convencer o diretor, ele sabe, mas não sabe como fazer...e aí a gente vai assim empurrando a bola...e no final o prejuízo é do aluno [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 1º ENCONTRO – 01/04/2014).

Noutros casos, ao evidenciar os recorrentes conflitos com a família no contexto escolar, muitas vezes colocando-a como grande responsável pelo fracasso das propostas, tomavam para si o direito de outorgar-lhes esse peso, diminuindo os efeitos contraproducentes das suas práticas. Os mecanismos introduzidos nesse emaranhado relacional diziam da urgência com que se precisava ressignificar tais arranjos, visto a crença de que é nessa relação que poderemos haurir novos sentidos ao lugar da pessoa com deficiência.

Como disse Vigotski (1997) o trabalho com as crianças com deficiência deve basear-se na diversidade de interações sociais partilhadas e compartilhadas nas mediações com outros sujeitos em contextos variados e nos aprendizados viabilizados por meio da

heterogeneidade dessas relações, que convergem para o seu desenvolvimento. Para tanto, apostamos na crença de que é a escola regular palco para essas construções e, portanto, precisamos irremediavelmente nos despir das práticas ultrajantes com que ainda lidamos com esses sujeitos, atribuir sentidos mais prospectivos. Nesse sentido, a aposta na parceria escola e família nos parece prenunciar trilhas para as mudanças.

Buscando capturar os movimentos delineados no grupo, enfatizo que os embates travados entre essas redes não pode ser invisibilizado, pelo contrário, deve vir à superfície para que se possa pensar sobre eles, desmistificar verdades absolutas criadas nesse entorno. Penso que para a família da criança/adolescente com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o espaço escolar tem sido hostil e os tem distanciado muito mais do que aproximado, caminhando pela via avessa.

Diante de narrativas que apresentavam nas entrelinhas a família como um grande problema (sem desejar eximi-los de sua co-responsabilidade), questionamos: perante toda essa problemática (não aceitação da família do uso de um sistema de comunicação, da inserção da criança nos eventos escolares, do auxílio em casa com as atividades, dentre outros) o que é possível ser feito? Como concretamente se pode proceder? A resposta imediata trazia novamente os impeditivos, parecia difícil enxergar frestas de possibilidade, denunciava-se a limitação da atuação.

> “tem a questão familiar também, né?! [...] ela também demora a aceitar, e ela só vai pro médico porque a escola, a diretora da escola é uma pessoa esclarecida [...]” (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

As interações estabelecidas com as famílias revelavam a fragilidade dessa relação. Essa resposta rápida se lançava muitas vezes irrefletidamente, o que nos instigava. Como, então, disparar a necessidade de reflexão desses professores em relação ao trabalho com a família?

Sobrinho (2009) nos ajudou a levantar discussões quanto à relação família x escola. Para o autor, a escola pode constituir ações e buscar meio para o estreitamento das relações com os pais dos alunos, a partir da conscientização de que o processo de escolarização é tarefa da escola, meta maior que a circunscreve e mobiliza. Desmistificar as arestas dessa parceria e o modo como se construiu historicamente deve ser objetivo da escola inclusiva.

Lidamos com isso de modo a tentar explicitar cada vez mais nossa estranheza em relação a essa postura, provocando ao lançar mão de um olhar mais multifacetado às possibilidades de atuação junto à família. Dessa forma, buscamos disparar questões mais incisivas que levassem a pensar. Sem intenção de desmarcar quaisquer culpados ou vítimas nesse processo de interação escola-família, procurávamos enxergar essa relação sob outro prisma, buscando elencar o que poderia ser feito, que dispositivos poderiam ser criados para ressignificar a relação com os pais.

Chegar ao entendimento de que a parceria com a família pode provocar melhor desenvolvimento no trabalho com o sujeito com deficiência consiste num primeiro passo para que se vislumbre a possível mudança, cientes de que tal transformação se dá na relação, pela aposta na interação e captura dessas famílias ao processo inclusivo escolar.

> "eu tinha levantado esse ponto que a gente tem que partir da realidade dos alunos, tem que conhecer um pouco mais esses alunos, pra isso tem que ter uma aproximação com a família tem essa dificuldade que às vezes eu acho que é a maior dificuldade se relacionar com a família, que é pra existir essa troca pra gente poder desenvolver um trabalho mais efetivo com os alunos [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

> "eu trabalho e aposto muito com essa questão da confiança do aluno e com a confiança da família [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

A interação do professor do AEE com as famílias dos alunos, pelos relatos, soava mais acolhedora, menos censuradora. Frequentemente diziam da relutância de algumas famílias no uso de ferramentas alternativas à aprendizagem dos filhos e o quanto isso era fator complicador, como também apontavam um caráter de alheamento como disparador de muitos efeitos indesejáveis a um trabalho mais vinculado aos familiares.

Entretanto, tal discurso ressoava mais como uma espécie de leitura de como os pais lidavam com o atendimento especializado do que uma razão para que o trabalho paralisasse. Na verdade, pelos discursos, parece-nos que os pais tem tomado o professor da educação especial como "referência", como aquele que pode vislumbrar as respostas para o avanço dos filhos, talvez até mesmo pelo estatuto de saber que possuem por serem professores especializados.

Os ecos entoados frente à parceria escola x família evidenciam o quão crítico é este tema e como os percursos trilhados produziram uma relação demarcada por mais

distanciamentos que aproximações. Pensando a inclusão, houve o reconhecimento da necessidade de captura da família para a construção do processo e, para tanto, discutir como ressignificar o encontro dessas duas redes surge como um dos principais elementos à constituição de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Entremeado por muitas tensões, o diálogo permitiu nuances de um movimento de mudança na tomada de responsabilização sobre o processo, entendendo que a formação é processual e que a efetividade dessas mudanças acontecem mediante a abertura no cotidiano escolar para que as reflexões se perpetuem e se dilatem frente ao contato com o alunado.

5.2.5 Relação professor da sala comum x professor da sala de AEE

Neste tópico, a disposição 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 se materializa essa relação na sua realidade, na tentativa de problematizar esse assunto que consiste num pronto nevrálgico dentro das determinações das mais recentes políticas públicas que programatizam a inclusão.

O discurso apontava veementemente para a dificuldade na articulação entre os trabalhos realizados na escola e aquele feito no atendimento educacional especializado. Para além das oportunizações 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 sócio-cultural, 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 alí 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 Juliana?! [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 2º ENCONTRO - 15/04/2014).

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, todavia, que 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 – SOCORRO - 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

> "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 – SOCORRO - 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

> "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 – ESTADO – 3º ENCONTRO - 06/05/2014).

De acordo com a legislação, uma das atribuições do professor especialista é orientar os demais professores e família 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 – ESTADO - 3º ENCONTRO - 06/05/2014).

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 descontruir disso... pra poder realmente conseguir construir o necessário... As 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 alí pra fiscalizar o trabalho dele...e por medo de se mostrar... a gente desperdiça o espaço da construção... As 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 – SOCORRRO - 3º ENCONTRO - 06/05/2014).

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.

> "[..] 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 – SOCORRO - 3º ENCONTRO - 06/05/2014).

Um grande problema assumido ao tocarmos a realidade do professor especialista reside na percepção de que, no encontro com outros profissionais com os quais dividem o espaço escolar e a responsabilidade pelo processo de inclusão, não sentem 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 comparecia no discurso, mas também 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:

> “Juliana... eu vou precisar sair... ir embora... porque ainda vou pegar uma topic pra ir ensinar em maruim... dou aula em Maruim... 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 – 15/04/2014).

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 é inclusão, mas em integração e quando a gente fala em inclusa, 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 ta ainda num processo de transição, infelizmente, eh algo que demanda uma serie de mudanças, de mudança de paradigma [...]” (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

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 da descrença da possibilidade de inserção da pessoa com deficiência na escola regular, não unilateralmente culpabilizando o sujeito, tomando-o como incapaz, mas pela falta mesmo 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... ai foi dando errado [...] aí você se depara com aquilo de não ser efetivo pela falta de conhecimento do professor..." (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO – 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

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 como 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 – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).
>
> "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 – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

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 Juliana... 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 ai você realmente se desmotiva, você não tem aquela força motriz... pra poder continuar o seu trabalho [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 2º ENCONTRO – 15/04/2014).

A discussão em torno da escuta foi implicada nesse sentido e dialogamos quanto à necessidade que ambos tem de acolher as demandas, tanto dos sujeitos, quanto de suas famílias e entre eles mesmos, o que entoou seguinte a 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 – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

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 (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 entendo 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.

Logo, os esforços e as interpretações na busca de sentido vão sendo elaborados no âmago das práticas coletivamente vivenciadas, (con)sentidas e pensadas. Assim, se produzem e se transformam, historicamente, as relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo próprio, do homem com o conhecimento (SMOLKA, 2004).

Esse movimento delineado pelos deslocamentos, (re)posicionamentos, transformações que vão se dando na visceralidade das relações permitem, 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.

Defendeu Marx (1984, p.28, 39-40): “Os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’ [...] o que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção... a produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico”. Desse modo, entendo que as condições e os modos de produção circunscrevem os modos de relação, que constituem os modos de ser, agir, pensar, significar, dos homens, em suas condições concretas de vida.

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 explicitam-na, debruçam-se de modo pujante em seu enfretamento/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, reporto-me 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, 2007) 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 (VASCONCELOS & VALSINER, 1995).

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 hauridos 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 mesmo 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 SE AEE – SOCORRO – 4º ENCONTRO – 20/05/2014).
>
> "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 – ESTADO – 4º ENCONTRO – 20/05/2014).
>
> "[...] 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 – ESTADO – 4º ENCONTRO – 20/05/2014).

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 de nas questões, que necessitam caminhar junto à colaboração para que possam instituir outros modos de concepção do trabalho inclusivo.

5.2.6 Relação teoria x prática na formação inclusiva

À luz da pesquisa-ação, incorporamos a concepção da relação indissociável entre teoria e prática, reflexão crítica, trabalho colaborativo e a tomada do professor como intelectual pesquisador. Assim, elucidar os dados que emergiram no sentindo da tessitura relacional entre teoria e prática no curso de formação torna-se elemento imprescindível ao acompanhamento do movimento grupal.

Um dos principais pontos destacados quando pensamos a construção de práticas educativas inclusivas é a busca pela relação teoria e prática. Em nossa formação, evidenciou-se recorrentemente a relação dialética entre ambas e a importância de construção da práxis enquanto, por assim dizer, ação teoricamente sustentada.

Pensando a potência da dialética teoria-prática, concordamos com Vasquez (1977, p.206) ao dizer que

> [...] a teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente [...].

Os discursos sinalizavam para o estatuto de potência da teoria no entrelaçamento às práticas inclusivas. Em momento algum comparecia nas falas a sobreposição da prática à teoria, embora a primeira tenha ganhado lugar privilegiado, ao ser enaltecida como o grande diferencial formativo pelos professores.

Um tanto paradoxal constatar esse enaltecimento da prática, visto que a cada encontro a incipiência teórica falava por si e essa deficiência se evidenciava a cada problematização que requeria uma reflexão crítico-científica. As leituras que visavam dar suporte às discussões eram normalmente feitas por poucos, pelas mais diversas justificativas: excesso de trabalho, outros cursos que faziam simultaneamente, pós-graduação, extensa carga-horária laboral que praticamente não lhes permitia assumir outros afazeres.

Nesse redemoinho de justificativas, se enfatizava, para além do dito, o aparente descompromisso com o construto teórico. Avaliou-se a indiferenciação que faziam das abordagens teóricas acerca de conhecimento no que tange, por exemplo, à linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano. Quando a mediação apontava para uma discussão de teor teórico mais acentuado, as vozes se dissipavam ou corriam numa direção que, por vezes, convergia com o senso comum ou análises de cunho generalizante.

Num momento de reavaliação coletiva do curso, que acontecia comumente conforme os mediadores ou os próprios participantes reconheciam a necessidade de novo planejamento, fora dito por uma das professoras da formação sobre o valor da teoria, na articulação com a prática, num contradição nítida, visto que a busca pelo suporte teórico vinha apresentando lacunas e durante todo o curso vimos, com maior ênfase nos momentos iniciais, muitos discursos desmontados, enfraquecidos teoricamente:

> "Eu penso que possa vir com mais prática realmente de sala de aula [...] acredito que se tiver mais prática isso aqui enche. Isso aqui eu acho muito bom e eu disse ao pessoal: gente, pra gente passar pela prática a gente tem que passar pela teoria, tem que compreender de onde é que parte e isso vai direcionar as práticas [...] eu estou achando realmente bom, tem coisas que a gente retoma, outras nem sabia e me abriram a visão agora..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 3º ENCONTRO – 06/05/2014).

Nosso intuito ao propor o grupo de formação era trazer a escola para dentro do curso, mediante discursos dos professores que dissessem das suas realidades, experiências, dúvidas, de forma contextualizada, de modo que o curso ganhasse vida no contorno das demandas reais. Assim, discutíamos casos dos alunos, repensávamos ações tomadas, lançávamos nosso olhar à ressignificação do projeto inclusivo. Todavia, o desejo da prática penetrava fortemente os discursos, que solicitavam a abrangência de mais tempo destinado a esse âmbito.

Essa postura nos intrigou, pois, embora esclarecessem a singularidade dos sujeitos da educação especial, pareciam querer transpor exemplos, querer importar modelos, ou talvez uma cartilha de como proceder enquanto profissional inclusivo. Refuta-se muito isso a nível discursivo, mas as condutas urram e se aproximam da intenção de resoluções um tanto mecanizadas em detrimento da capacidade de reflexão crítica dos movimentos.

No quinto encontro, observou-se uma postura mais auto-crítica e crítica do processo que vivenciavam com a inclusão. Uma postura que comumente não dava espaço para o questionamento quanto aos seus próprios percursos, suas práticas e deficiências de maneira

problematizadora e, muitas vezes, apontava para a culpabilização da gestão, da secretaria, do "sistema", cedeu lugar a análises que traziam também o professor dentro de uma esfera na qual muito protestava, reivindicava, mas pouco se engajava quando havia condições favoráveis a isso.

> "eu não sei desenvolver um trabalho nenhum com o aluno com deficiência, mas quando existe essa oportunidade as pessoas também não fazem um esforço, não tem muito interesse [...] a secretaria todos os anos oferece cursos pra trabalhar com autista, com 'intelectual' e a quantidade de professor é reduzida [...] vai ter um curso assim, assado e eles dizem: 'eu não vou, eu não quero, eu não vou trabalhar, lidar com professor é muito difícil [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 5º ENCONTRO – 04/06/2014).

Tal enunciado nos faz pensar nas muitas razões para as lacunas teóricas encontradas. Não se trata de outorgar a culpa a quaisquer instâncias, mas de tentar analisar que esse processo é feito a muitas mãos, levantado por múltiplas vozes, desencadeado pela mobilização coletiva. Quando o professor consegue ter consciência quanto ao seu papel e é capaz de refletir sobre suas próprias faltas, vemos o prenúncio para o fomento de mudanças significativas, vide a conscientização inerente a qualquer alteração de posição/papel.

Desejar as práticas sem a tomada do conhecimento teórico é, indubitavelmente, agir com leviandade diante da complexidade do processo de construção. Trabalhar no grupo o entendimento dessa dialeticidade foi, a todo tempo, nosso desafio e nosso alvo, caminho este percorrido num movimento não linear, entrecortado por conflitos que nos impulsionaram a continuamente remontar e reavaliar nossas próprias condutas enquanto formadores, configurando exaustivo processo de (re)encontros com nosso próprio fazer, com o método e com os pressupostos que sustentaram nossa proposta.

Meirieu (2002, p. 266) indica que essa é a grande tensão que os educadores enfrentam no cotidiano, pois jamais encontrarão uma correspondência direta entre o domínio teórico e sua aplicabilidade na prática, já que toda experiência educativa envolve "[...] pessoas que se encontram, de maneira bastante imprevisível, em uma relação que confronta suas singularidades em uma experiência inédita e não-reprodutível [...]".

A certa altura do curso o pouco conhecimento teórico pareceu provocar certo incômodo em alguns professores e o não cumprimento do acordo de leitura dos textos causou visível constrangimento. Ao perceber que eles não estavam lendo, passei a articular minha fala às discussões dos materiais de forma cada vez mais intensificada e isso lhes provocou

desconforto, bem como o fato do vínculo ter se estreitado, formando novas conexões psíquicas que se desdobravam na necessidade de reposicionamento, denotado em pedidos de desculpas, em diminuição da intensidade de justificação, no modo como mudavam os semblantes e a postura na roda de discussão.

No nosso quinto encontro, uma fala das professoras ecoou no espaço de discussão e consistiu num momento importante de avaliação das práticas no curso, do movimento constituído, desta vez suscitado pelas cursistas. Uma professora do AEE, em meio à discussão teórica arraigada a uma oficina que realizávamos, em relação ao ensino multiníveis, acenou que precisava dizer algo para mim.

> "Todas as informações foram excelentes, não resta dúvida, agora isso contemplou mesmo, eu sinto que agora o grupo pegou o fio de meada, uma pena estar perto de acabar [...] é a qualidade do curso, fica um gostinho de quero mais" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 5º ENCONTRO – 04/06/2014).

Num misto de condolência e contentamento, afirmou que sentia que aquele encontro tinha sido uma espécie de clímax do curso, pois trouxera um tema que lhes encheu os olhos e despertou ainda mais interesse em buscar meios alternativos aos seus fazeres e, especialmente, sentiam-se agora de fato mais envolvidos e inteiros na formação (falava incluindo os colegas porque conversaram e tiveram impressão semelhante), como se tivessem pego "*o fio da meada*" (numa transcrição literal da expressão utilizada), sentindo pelo final dos encontros que já se anunciava.

A impressão era de que passava a germinar maior ânsia pelo conhecimento científico: as lacunas cada vez mais expostas começavam a provocar incômodo e, vendo a efervescência das possibilidades quando se faziam interlocutores melhor fundamentados levou muitos deles a uma imersão em seu próprio processo de constituir-se sujeito de conhecimento.

Nesse penúltimo encontro foi possível perceber que um número maior de professores havia se apropriado de uma leitura prévia e conseguiram dialogar com mais firmeza quanto à temática, o que provocou maior número de questionamentos e proposições.

Ao refletirmos sobre o processo de inclusão escolar, somos convidados a percorrer o caminho crítico que Saviani (2004a) sinaliza, apontando para uma contra-hegemonia nas palavras de Gramsci (1989), configurado através de um movimento de resistência que possa alcançar prospectivamente outra lógica a ser apreendida pelas escolas, para além da arena

criada pelo modelo capitalista. Para tanto, urge a necessidade de se elevar a dialética teoria-prática ao patamar de excelência quando almejamos esse processo transformador, para que possa ser capaz de arrebatar velhas configurações de uma escola tensionada entre o cartesianismo dos antigos modelos e a inventividade inerente ao que é plural, advindo do paradigma que se filia à diversidade.

Indubitavelmente, nos foi intensamente desafiador buscar a legitimação da dialética teoria-prática na construção do professor/educador inclusivo. As lacunas sobre as quais caminhamos ao conhecer os profissionais no curso nos disseram da necessidade de contemplar por todo o currículo construído a discussão da necessidade de apreensão dessa lógica. Foi difícil instituir uma sistematização dos estudos associados aos diálogos no espaço formativo e fora perceptível nos discursos a ausência de aprofundamento das reflexões em função dos vãos produzidos pela fragilidade da fundamentação teórica.

Embora o conhecimento teórico tenha sido trabalhado durante todos os encontros, o intervalo entre o que era apresentado e o que os professores carregavam consigo enquanto conhecimentos atrelados às suas práticas se sobrepunha muitas vezes aos efeitos hauridos, nesse sentido, pelas discussões efetivas na/pela coletividade. Dessa forma, constatamos uma mudança acentuada pensando cronologicamente o movimento formativo no que tange a essa questão, mas ainda era marcante o modo como a prática era superiormente enaltecida enquanto grande necessidade para sua formação, sinalizando para os formadores questões que requeriam maior atenção ao processo, vedadas de serem melhor contempladas pela demarcação de tempo que nos circunscrevia. Ressaltamos a necessidade de que nas formações sejam focados modos de trabalhar a diversidade na sala de aula como no ensino multiníveis.

5.3 A AUTOAVALIAÇÃO FORMATIVA E A AVALIAÇÃO DO CURSO

Este terceiro tópico se propõe a problematizar o último momento do curso de formação continuada de professores na perspectiva inclusiva, o qual se dispôs a realização da autoavaliação profissional, enquanto profissionais da educação inclusiva, contemplando às especificidades da prática profissional do professor da sala comum e do professor da educação especial. Além disso, foi alvo deste fechamento do curso presencial discutir e (re)avaliar a formação proposta e construída (APÊNDICE H).

Tal avaliação pressupunha uma avaliação tanto individual quanto coletiva, das práticas profissionais dos professores e da formação do grupo, partindo do princípio da autoavaliação subjetiva e de um processo coletivo, viabilizada pela assunção de uma postura dialético-crítica, que possibilita a construção de um trampolim de acesso às possibilidades de ressignificação dos fazeres e dos conhecimentos.

A elaboração de um processo de autoavaliação está imbricada em fios de uma complexa teia e pode contribuir para o desenvolvimento profissional, configurando novo modo de conceber a práxis em tempos de inclusão. Assim, destaca-se o estatuto de importância da autoavaliação no processo formativo. A (re)avaliação consiste num dos pilares de sustentação dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, assim como a negociação: são primordiais e permanentes ao longo da pesquisa-ação. A negociação perpassa o conflito inerente ao processo e se opõe ao consenso que não provoca o levantamento de questões. O universo da avaliação opera sobre a discussão de valores, sobre o sentido. No tear da pesquisa-ação, a avaliação é tecida na ordem do ambivalente e do equívoco, convergindo ao sentido dinâmico da vida.

No sistema interativo da pesquisa-ação, a dialética do pesquisador com o grupo-alvo reverbera na atuação em espiral, com planejamento que enaltece a temporalidade em seus conflitos e mediações ligados à ação. Logo, o pesquisador é chamado à avaliação, convite que se estende a participação e reflexão de todos. Na pesquisa-ação, a teoria decorre da avaliação permanente da ação. Esta avaliação e teorização dizem de um procedimento que, em espiral com o planejamento e a ação, e com a retroação sobre o problema, compõem o teor e rigor metodológico da pesquisa. Assim, a avaliação ocorre ao testar os efeitos da ação no âmago do grupo (BARBIER, 2004).

A partir desta última avaliação, poder-se-ia retornar ao problema inicial, questionando as nuanças em torno da deliberação de mudança pretendida, lançando mão das teorizações finais (e sempre inconclusas) tomando o objeto de estudo entrecortado sócio-histórico-culturalmente. Cabe dizer que a mudança buscada não é concebida a partir do enquadramento idealizado num determinado resultado, visto que os efeitos do processo são hauridos no movimento que se assenta nas relações dialogicamente estabelecidas, sempre plurissignificativas, tecidas e compiladas no vivido.

Deste modo, utilizamos como base um instrumento para a materialização da autoavaliação do professor e suas práticas, denominado de “ATIVIDADE

AUTOFORMATIVA" (MARIÑO-CASTELLANOS; MARIÑO-CASTELLANOS; NOGUEIRA, 2013) o qual fora adaptado à nossa realidade de pesquisa e em consonância com nossa base teórica. Tal material permite a aplicação com flexibilidade e os indicadores que comparecem na atividade implicaram dados para a pesquisa tratados qualitativamente, visando elucidar o fenômeno manifesto.

A proposta de usar um material escrito para avaliação foi resultado da discussão feita entre a pesquisadora e sua orientadora sobre o processo. Percebemos que quando no grupo eram feitas avaliações orais parecia haver certo descompromisso com o dito. As palavras vinham mais como desabafo do que como resultado de um processo reflexivo-crítico. Não desmerecemos esses momentos e os seus ditos, mas queríamos experimentar outro modo de avaliação, entendendo que novas estratégias poderiam provocar um processo mais reflexivo. Assim, o instrumento configurou-se verdadeiramente como material de autoavaliação e não como "autonotação", que visa a composição de escores (PUNHAGUI, 2012, p.2).

Realizamos três atividades autoformativas baseadas no material e diziam de questões acerca da prática profissional abrangendo itens mais amplos. Acrescidas a estas, desenvolvemos uma última atividade denominada "Autoavaliação profissional quanto à educação inclusiva", mais específica em relação ao que fora trabalhado no curso. A ideia era que pudessem fazer um exercício de introspecção e análise, na oportunidade de revisitar suas concepções e ações.

Sabíamos da limitação do material, porém a escolha deste era uma tentativa de levantar discussões, mais sistemáticas sobre seus fazeres e discursos, além de análises contundentes quanto à maneira como nossos professores se avaliam enquanto profissionais da educação, especialmente em se tratando do seu papel/lugar como profissional da educação inclusiva. A proposta foi utilizar o material de forma crítica.

A última parte foi integralmente concebida pelo grupo idealizador do curso. Esta parte vinculava aspectos ligados à prática no enlace ao projeto inclusivo, abordando as temáticas eleitas e trabalhadas no curso de formação apontando para uma apreciação subjetivada dos fazeres de cada professor. A ideia era que esse instrumento nos subsidiasse uma avaliação final que pudesse dialogar com o restante do *corpus* de pesquisa do estudo, ressoando em teorizações acerca do vivido/construído.

O material avaliativo foi preenchido à mão, permitindo o registro escrito e, em seguida, prosseguiu-se com a avaliação do curso, com novo registro escrito e avaliação

coletiva de forma oral, numa discussão onde todos os membros do grupo se colocaram, além do pesquisador, mediador do mesmo. A imersão nos dados se deu conforme a processualidade da formação e reverberou numa derradeira apreensão do fenômeno desencadeado pelo curso, tomando o grupo enquanto dispositivo disparador de possibilidades de transformação.

Tal vivência reafirmava nosso compromisso com a reflexão acerca do processo de construção profissional e o pensamento prospectivo para a possibilidade de criação de novas ações e superação das dificuldades, bem como a ressignificação da tomada de responsabilidade e autonomia, que permite a regulação do próprio desempenho. Consistiu no fechamento da proposta formativa, na formalização da autoavaliaçao, visto que esta fora mediada e provocada durante todo o curso.

Segundo Punhagui (2012, p.3) “os benefícios da prática autoavaliativa como incitadora da reflexão e regulação da aprendizagem, em cursos de formação de professores, estão documentados em pesquisas nacionais e internacionais, como as de Cheung (2009) e Nolan (2011)”. Tal prática sistematiza a proposta de significação do trabalho desenvolvido e atribuição de sentido ao seu lugar profissional.

5.3.1 A autoavaliação do professor

Utilizamos o material apenas como parâmetro para que observássemos o modo como enxergam os lugares que ocupam, as relações que estabelecem em seu ambiente de trabalho, os modos como operacionalizam seus fazeres, o movimento de introspecção do grupo quanto à solicitação de que refletissem sobre questões relativas ao seu processo no cotidiano escolar. Baseado no material, criamos questões referentes às práticas do professor da sala de recursos. Os sentidos atribuídos a isso não são levados em consideração de maneira segregada dos demais, isto é, a significação do que fora encontrado só encontra amplitude de sentido quando no encontro com os demais aspectos levantados.

As questões circulavam entre a relação do professor com outros profissionais da escola, a relação com o aluno, objetivos do trabalho, caracterizações das posturas e condutas nos espaços de trabalho, métodos, relação com a família, autoavaliaçao do trabalho. Havia ainda questões a respeito da atualização profissional, fontes de apoio, aprendizado dos alunos, fatores que incidem negativamente no desempenho do trabalho. Todas as perguntas das atividades se interrelacionavam e complementavam. Logo, as respostas de cada atividade

dialogavam com as demais e, conforme iam adensando os questionamentos, tinham a oportunidade de melhor desenvolver suas ideias quanto às propostas reflexivas levantadas.

Observou-se a superioridade massiva de respostas que demonstram que os mesmos se avaliam positivamente quanto a esses aspectos. Tal resultado, de certa forma, apresenta contradições em relação a muito do que fora levantado nas discussões no percurso formativo quanto aos conflitos enfrentados no dia a dia escolar. Contudo, precisa-se ressaltar que percebemos ao longo do curso a dificuldade, muitas vezes, de apontar as questões com criticidade e de destacar uma reflexão mais profunda quanto às próprias práticas, o que foi trabalhado incisivamente durante a formação. Questionar o próprio fazer não é tarefa simples e, na tensão entre a conscientização e a superficialidade das avaliações, viu-se neste momento final um movimento que, certamente, ainda não irrompe definitivamente com a fragilidade da autocrítica.

A ideia era pensar uma sistematização avaliativa nesse último encontro, tendo em conta nossa filiação a um tipo de formação alicerçada em paradigmas que valorizam a prática reflexiva como fundante de práticas mais emancipadas. Logo, ao demarcar a avaliação tanto na dimensão individual, quanto coletiva, era possível nos co-responsabilizar sobre o instituinte e o instituído, pela concepção de que todos éramos, nos preceitos da pesquisa-ação, formadores e formandos. Buscando uma significação dotada de potência para os conteúdos até então trabalhados, desvelava-se a dialética teoria-prática numa nova chance de pensar sobre o que fora construído, a fim que houvesse reverberações para além do espaço do curso, diluindo-se pelos dias vividos no espaço educativo, permitindo ao professor que reelabore criticamente a sua prática.

Carr e Kemmis (1988) sugerem que o conhecimento do professor indica ponto de partida para reflexão crítica. Não podemos ser reducionistas e satisfazermo-nos com o sistematizado na teoria, nem tampouco voltarmo-nos em definitivo para a prática. Isto não se dá em virtude de o conhecimento do professor ser menos exigente que os demais, mas porque os atos educativos são atos sociais e, assim, implicam reflexão, são historicamente situados, submersos em contextos intelectuais, sociais e culturais concretos.

A última das atividades foi elaborada e concebida pelo grupo formador. Disse respeito a questões inerentes à relação entre o trabalho e a educação inclusiva. Foram criadas versões que atendiam às demandas e especificidades tanto da sala comum quanto da sala de recursos.

O questionário aberto remontava as temáticas abordadas no curso, além de perguntas quanto a diversos aspectos voltados à sua atuação subjetiva diante do paradigma inclusivo, levando a refletirem de acordo com a realidade na qual estão imersos, convidados a revisitar suas condutas e ações. Assim, as questões traziam a parceria do professor do AEE x professor da sala comum, planejamentos, avaliação, recursos de TA/CAA, a relação com o aluno com deficiência, organização do espaço escolar, fundamentação teórica, objetivos, dificuldades e avanços no trabalho com a inclusão (APÊNDICE I).

Após a análise do material recebido, foi possível inferir que neste momento, na possibilidade de discorrerem livremente sobre tais temáticas, os professores tentaram sistematizar melhor as respostas, clareando nestas as formas como costumam conduzir suas práticas. Notou-se que estavam concentrados e dispensaram atenção à atividade proposta. Pelas filmagens, observaram-se poucos momentos de dispersão, o que denotou o foco dos professores.

Ao final, tiveram a oportunidade de demonstrar de maneira sintética como procediam e os deslizes desses discursos escritos, quando diziam de condutas que eram nitidamente díspares de muito do que se pronunciou no curso ou sobre o que se demonstrou anteriormente incerteza e distanciamento. Todavia, não deixaram de situar as linhas tênues existentes entre o desejo de fazer o correto e as barreiras que se impõe a isso, bem como puderam dar pistas de alguns dos seus maiores conflitos. Viu-se, ainda, respostas melhor fundamentadas quanto a alguns elementos de discussão do material, o que pode se caracterizar como efeito do que fora construído em grupo mediante as trocas, diálogos e embates.

Não podemos nos abster de pontuar que tratam-se de profissionais em formação e, nesse processo, a apropriação dos construtos grupais se internaliza num movimento não linear, circunscrito por elementos como o tempo para que os sentidos sejam ressignificados, sobre o qual não temos controle. Esse decurso é perpassado pela coexistência de equívocos e dificuldades; novas apreensões significativas e mudanças que discretamente se anunciam. É na confluência das relações que esses fenômenos podem se acentuar ou reduzir, se redimensionar e potencializar.

Logo, pode-se dizer que os professores estão em processo “tomar a si mesmos como sujeitos de conhecimento”. Por muito tempo desautorizados a assunção real e efetiva desse lugar, sabemos da trilha íngreme e do audacioso desafio que é romper com funcionamentos que levam a passividade e a não legitimação de papeis mais prospectivos ao professor, papeis

estes que buscamos alcançar pela ressignificação de trajetórias profissionais solitárias, precarizadas de parcerias potentes e heterogeneamente marcadas pela desapropriação de fazeres mais autônomos e emancipados. Poder-se-ia dizer que, após esse encontro, são sujeitos assentados no *devir*, pela colaboração instaurada que lhes permitiu atrever-se a apontar o olhar para novas/outras possibilidades plurissignificativamente emergidas das relações de partilha que foram deflagradas na constituição da tensão entre indivíduo/grupo.

5.3.2 A avaliação coletiva do curso de formação continuada

Após passarem por um momento de autoanálise, no qual puderam refletir sobre seus próprios fazeres, consistindo num momento individualizado em que pensaram e escreveram sobre as questões norteadoras que propusemos, a proposta foi para que juntos pudéssemos avaliar o curso que fora proposto, construído pelo grupo.

Os discursos foram se espraiando pelo espaço do auditório da SEED espontaneamente e conversavam entre si, provocando uma espécie de efeito bumerangue: os enunciados se tocavam e produziam eco uns nos outros, através de um dispositivo ao qual Bakhtin convoca pelo nome de dialogismo. A essa altura, já era possível enxergar nuances do movimento constituído, e os vínculos e partilhamentos se dilatavam frente às relações estreitadas nos conflitos, diálogos e construção de uma escuta ao Outro.

A respeito desse enunciado, Givigi (2013, p.197) elucida que

> A enunciação é um ato de linguagem em que o sentido é sempre influenciado pelo contexto situacional, produzido numa relação de alteridade, que é da ordem do entre, de uma intersubjetividade. O enunciado sempre tem um autor. Por ser da ordem dialógica, é da ordem do sentido. O sentido sempre se constrói nas relações dialógicas.

Costurando esse conceito de enunciado, Bakhtin (2003) vai se debruçar também pelo que chama de gêneros do discurso. Os gêneros do discurso “são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados conforme o campo de utilização da língua” (GIVIGI, 2013, p. 197). Assim, optamos por heterogeneizar as possibilidades de discussão, solicitando que fizessem suas análises quanto ao curso tanto oralmente quanto por escrito, cientes dos diferentes modos de manejo da língua quando nas distintas maneiras de materialização e

movimentação discursiva. As significações dadas, dotadas de polifonia e os sentidos atribuídos, iam se constituindo conforme o grupo se fortalecia enquanto tal.

Apesar de a maioria das falas terem sido concisas, vários pontos foram destacados e demarcaram suas posições diante das nuances entre o curso construído no currículo e os contornos do mesmo quando materializado em nossos encontros. Uma delas chegou a novamente se desculpar e, como visto neste trecho, parecia falar em nome do grupo, por notar que a não assunção de alguns combinados aconteceu, algumas vezes, de modo generalizado, vide os conflitos e tensões comuns que vivenciam cotidianamente e os interligam.

Nesse caso específico, o que se observou ressoar foi um tom de humildade e conscientização quanto ao ocorrido, algo que em momentos iniciais outras conotações, como hostilidade ou indiferença, aparentando pouco afetamento. Ler esse possível afetamento diz da possibilidade de termos provocado incômodos, balançando estruturações enrijecidas, como chance de suscitar novos modos de se conceber a si mesmo e à sua atuação profissional. Presenciar a vontade de dar continuidade ao que fora cultivado nos encontros pode sinalizar outros caminhos.

> "Queria lhe pedir desculpas por não termos... em nosso corre-corre... você mandava o material, nem sempre a gente tava ali tendo como fazer toda essa leitura [...] Mas vou falar por mim... eu vou pegar esses materiais agora, vou ler, tem muita coisa a apresentar, como estar aqui me apresentou nas aulas presenciais [...]" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

A fala a seguir diz respeito a uma professora da sala comum que enfrentou muitos obstáculos para se fazer presente no curso, inclusive sendo apontada e ameaçada em sua própria escola por colegas que alegavam que ela estava "faltando" demais e se apropriaram erroneamente disso. Diante dessa pressão, ela assumiu que foi difícil, mas decidiu bancar sua escolha, que era legítima e falava da sua vontade de apostar na sua formação permanente. Tal manifestação foi corroborada por uma professora da sala de recursos, que apontou que, para além da vontade, existia a condição material para que a participação se efetivasse, o que durante todo o curso foi constatado pela "menor dificuldade" na participação dos professores da educação especial.

Vale salientar que esta mesma professora se manteve numa posição de observadora durante boa parte do curso e que, mediante as estratégias de captura, foi sendo trazida às discussões com o grupo, numa nítida mudança de postura claramente observada ao serem

analisadas as filmagens. Tal professora sempre se mostrou pontual e assídua, nunca faltando nenhum dos encontros.

> "Eu gostei, né?! Apesar dos trancos a barrancos aqui (risos)... quase desisti, mas assim mesmo eu vim... achei bastante proveitoso...as trocas...aquelas aulas da tarde, mais práticas...pra mim foi muita coisa nova, né?! Mas assim, eu gostei bastante das trocas de experiência, das suas experiências, muita coisa interligou..." (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

> [...] Quem ficou até o final teve além do desejo, a condição... como é que eu posso dizer assim... O respaldo para isso, né? Porque é difícil né? A gente viu aí..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

Observa-se nas falas, ainda, o enaltecimento das trocas de experiência. Essa menção foi comum em muitos discursos, acrescida do apontamento das discussões travadas, a escuta ao outro, a mediação nos embates, a possibilidade de falar sobre suas vivências e anseios.

> "O curso fez a gente ampliar a compreensão [...] E o jeito que você conduziu, seu jeito de mediar fez a gente se integrar, chamar pra discussão..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

> "Eu falei até assim para minhas colegas: 'foi válido'. Foi realmente construtivo, entendeu? Os objetivos propostos posso dizer que eles foram atingidos. Até mesmo assim... as dificuldades que tiveram você soube trabalhar e a gente sabe que não é fácil estar responsável por um grupo e você alinhavou isso tão bem, fez isso com tanta sutileza que não impossibilitou que as coisas acontecessem. Essa é uma característica muito rara hoje em dia nas pessoas, e indispensável principalmente pra quem trabalha com a educação inclusiva. Os textos você foi muito feliz na escolha, a produção dos slides... [...] Ela disse que todo curso é válido, mas é válido e nem sempre proporciona construção, e você nos proporcionou isso. Cada dia que a gente chegava aqui sempre aparecia uma coisa diferente [...] Então esse dinamismo não deu aquela sensação de cansaço [...] **As trocas de experiências, os relatos de casos que vinha da vivência, das práticas. Mas em seus relatos você fazia o intercâmbio, interligava as situações, e suscitava muita coisa em mim, então foi possível estabelecer essa ponte** [...] Não é um lisonjeio a você, é real... nós realmente temos poucas oportunidades ímpares como essa daqui, né?!" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

Este último relato foi mais abrangente e tentou ampliar a análise a partir de várias "categorias" elencadas pela professora para situar sua percepção do curso. Ressaltando as dificuldades que tivemos para a realização do curso, anuncia os pontos que, segunda ela, fizeram com que se pudesse dizer que os objetivos foram alcançados, subjetivamente falando.

Outro ponto de destaque tanto nas produções orais, quanto escritas (e especialmente estas últimas) foi a demarcação subjetiva nos seus relatos quanto aos vínculos e afeto estabelecidos para comigo, enquanto mediadora principal na maior parte do tempo, pontuando estes como um dos pontos que os fizeram envolver-se nas propostas, bem como sentimentos como confiança e atribuição de domínio quanto aos conteúdos dispostos na formação. Além disso, muito se falou sobre o modo como o curso foi delineado, propiciando as trocas e discussões, com relevância ao que eles tinham a dizer e levantar.

Decerto a proposta dessa avaliação do curso não era personificar no(s) mediador(es) o foco das análises, todavia, lhes pareceu inevitável tratar disso de modo mais específico, pois via-se claramente o depósito de responsabilidade sobre a materialização do curso sobre o grupo idealizador da formação, principalmente pelo contraste que tentaram mostrar ao demarcar que, embora tenha sido desejosos do curso, tal desejo também fora entrecortado por certa falta de "comprometimento" em relação a alguns aspectos, quaisquer que fossem as razões.

O reconhecimento das faltas e dos compromissos travados demonstra um imprescindível processo de conscientização quanto aos elementos que circunscreveram o processo e contribuíram para seu sucesso e suas falhas, movimento este também realizado pelo grupo formador ao entoar para o grupo de participantes seu olhar sobre o movimento que instituíram juntos, lançando mão dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica enquanto teoria e método de suporte à concretização do vivido.

Presentes nos relatos escritos, coadunando com os relatos orais, foram passagens como "[...] nos foi oportunizado, com bastante propriedade e fundamentação teórica, momentos de construção de conhecimento, trocas de experiências, reflexões e vivências que embasaram a nossa prática educacional inclusiva" e "[...] sabemos que muito ainda há de se buscar, para alicerçar a nossa prática, mas certamente estes momentos constituíram, geraram uma força motriz impulsionadora para o desejo de novas buscas...".

Foi fortalecida ainda a ideia da reavaliação como estratégia e recurso profissional que leva a transformação das práticas e, por conseguinte, da realidade que se instaurou em nossas escolas diante do panorama da diversidade.

> "Mas assim, eu refleti sim [...] A gente se reavalia e é necessário às vezes a gente sair do nosso espaço pra um lugar diferente e repensar tudo isso aí..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

Nas falas dos sujeitos, vimos serem entoados discursos que diziam das expectativas tidas com a formação e suas impressões quanto à efetividade da proposta:

> "Isso das práticas, dos debates e essa questão de ouvir o outro me fez ampliar [...] Vivenciar o quanto é importante o curso, o quanto vai ajudar o nosso dia a dia que trabalhamos com isso. [...] Senti que o curso foi curto, apertado, a parte de *Boardmaker* mesmo foi ótima e achava que tinha de ser ampliado..." (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

Os discursos se interpenetravam e dialogavam, na fluidez com que as cadeias de enunciados se relacionam pela intersubjetividade instaurada entre sujeitos envolvidos. Por vezes consonantes, noutras vezes destoando das acepções proferidas, porém sempre remetidos aos lugares e posições construídos nesse diálogo. No caso do trecho abaixo, observamos uma percepção semelhante entre os participantes, avaliando que o curso trouxera aprendizado significativo, contudo, fazer-se-ia necessário ampliar o que foi realizado, numa possível continuidade em momentos outros do que fora germinado em nosso curso. Compreendendo que há diversas formas de diálogo, vê-se aqui a mais comum, marcada pela alternância das enunciações, chamadas de réplicas. Tal réplica fala de determinada conclusibilidade, aguarda por um posicionamento responsivo (BAKHTIN, 2003).

> [...] Então assim, é um projeto, mas existe a necessidade realmente de termos outros momentos em que amplie e isso dê continuidade [...] Então pra mim assim, contemplou... superou as expectativas" (PROFESSORA DA SALA DE AEE – SOCORRO – 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

Bakhtin (2010a) problematizou o entendimento da mediação enquanto determinação recíproca da responsabilidade (por não haver álibi no que tange aos efeitos da posição arquitetônica de cada um dos sujeitos na relação dialógica) e da responsividade (pela dialogia

se dar como resposta à posição de alteridade) dos interlocutores no jogo dialógico. A essa condição o teórico faz uma analogia com o conceito de ponte:

> "[...] Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia- se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor" (BAKHTIN, 1981, p. 113).

Fernandes, Carvalho e Campos (2012, p. 3) reforçam a posição metafórica de Bakhtin quanto à ponte ao dizer que para ele

> [...] a riqueza do processo de constituição dos enunciados dos interlocutores é produto da força de enunciação da linguagem, cujo movimento expressa a não-coincidência do sentido do dizer dos agentes. A mediação, então, é justamente o terreno da tensão entre enunciados no trabalho de construção do laço representado pela ponte.

No relato escrito também se observou a impressão de que o tempo precisa ser maximizado, ainda que tenha consistido num momento de importante construção: "O tempo disponibilizado para esta formação foi mínimo, onde mister se faz muito mais horas de estudos, porém estes momentos foram tão crítico-reflexivos que certamente germinou a boa semente".

Entendendo que no discurso o silêncio também se configura enquanto resposta, como ocupação do lugar no diálogo, observou-se pelas filmagens que muitos outros participantes também assumiam posição análoga pelo modo com balançavam veementemente a cabeça ao concordar, olhavam para seu interlocutor em olhar de consonância, se direcionavam para mim enquanto mediadora naquela situação como se a manifestar semelhante posicionamento frente ao desejo de continuidade do curso, o que interpreta-se como um dos efeitos produzidos pela formação: a contaminação, o contágio no fomento de acionar mecanismos que despertassem o desejo de maior aprofundamento e perspectivas de assunção de lugares mais ativos e prospectivos diante da inclusão.

Cabe ressaltar que neste último momento fechamos o acerto para a realização do Fórum Online, a fim de consistir num último encontro, não presencial, onde algumas reflexões acerca do vivido pudessem emergir, um tempo após o final dos encontros presenciais. O dia e horário foram combinado, porém apenas duas professoras se fizeram presentes e foi necessário cancelar o encontro. Os demais alegaram problemas com a internet, impossibilidade de participação em razão do trabalho, dificuldade de cadastramento no site.

O Fórum era uma medida idealizada para que acontecesse durante o curso, como modo de aproximação durante o período entre os encontros presenciais, para que levantássemos questões e discussões relativas aos temas que foram trabalhados presencialmente. Por não sentirmos a adesão ao que era proposto como atividade extra-presencial, decidimos avaliar o movimento de captura dos professores para concebermos o melhor momento para tal realização. Cientes de que levantamos essa possibilidade inicialmente, os professores assumiram o desejo desse encontro online e fomentaram a reavaliação da possibilidade de constituição dessa proposta e assim decidimos coletivamente. Com a não participação da maioria, essa atividade não encontrou outros meios para sua concretização.

A sensação era de que muito ainda havia por ser feito/discutido/refletido, mas pudemos começar a instaurar a inquietude que leva a mudança e potência de movimento. Assim, enquanto mediadora neste último dia de fechamento do curso, me pronuncie e também realizei uma avaliação da formação e, em nome do grupo de pesquisa, pude reafirmar o desejo de que as parcerias tomem outros contornos, possam se estreitar e repensar os lugares que devem ocupar para que possamos criar outros caminhos para a inclusão educacional. Eis abaixo uma síntese dessa avaliação e a demarcação de que, entre conflitos e proposições, fica a vontade de que os bons encontros consigam descobrir e criar novos/outros espaços para produzirmos ainda mais potência de ação, desvelar ainda mais trilhas dessa trama.

"[...] Inicialmente pensamos um curso para um grupo de 25 professores [...] A ideia era que fosse mais equilibrado o número de professores da sala comum e da sala de AEE, era um dos meus principais objetivos analisar essa articulação, mas vimos as desistências [...] O que chegou foi isso: não tinha quem os substituir, e essa é uma preocupação e uma medida que deve ser emergencial...porque se a gente não consegue tirar o professor da sala de aula, garantir a formação, ele está fadado a reproduzir as mesmas coisas que fragilizam as práticas inclusivas [...] Um dos grandes apontamentos que ficam para nós é a necessidade de promover esses espaços [...] Tanto a formação dos gestores quanto dos professores é questão prioritária e tem de ser feita, a formação não é continuada: precisa ser permanente.[...] Falamos do quanto o professor, seja do AEE, seja da sala comum, se sente solitário e carece de parcerias para que ganhe força o que se propõe a desenvolver [...] Quando a gente encontra espaços de interlocução a gente pode fomentar as discussões, a gente precisa da criticidade, precisa de espaços de reflexão [...] Em tantos momentos observei vocês tentando dialogar e as discussões acontecendo, antes com muita mediação e aos poucos ganhavam contornos de

papeis mais ativos, contornos de colaboração [...] Pudemos apontar no curso o que fazer prospectivamente, o que já avançou e o que pra gente ainda falta [...] Precisamos pensar que lugares desejamos ocupar, precisamos nos comprometer mais com nossa própria formação, a crítica à conjuntura é fundamental, mas a crítica a nós mesmos é fundante da nossa atuação e diz dos sentidos que atribuímos/queremos atribuir a elas [...] A parte teórica ficou aquém, houve a discussão, mas faltou a leitura, o aprofundamento, maior fundamentação de vocês [...] Sei que vocês tem muitas atividades, estiveram fazendo outros cursos [...] Mas precisamos investir nisso, não sei o quanto sentiram essa falta, não posso dimensionar, mas eu creio que a formação se efetiva na relação indissociável entre a prática e a teoria [...] Nem sempre o que realizamos vai contemplar a necessidade real de todo mundo, mas fomos tentando acertar, avaliando isso juntos [...] O curso teve uma série de imprevistos...pra nós que estamos na educação os imprevistos são comuns, é no dia a dia que vamos também nos formando, lidando com as reais demandas que surgem, porque falando no ato educativo falamos em processo [...] Pra mim, fica o espaço construído, plantado e que pode ecoar em novas discussões e encontros mais à frente [...] O tempo foi curto para que ampliássemos tanto do que nos inquieta [...] Sabemos que os dias inteiros são muito exaustivos, a ideia inicial era outra, como se sabe, o curso se estenderia por mais tempo, mas não tivemos essa oportunidade, por questões muito maiores, por questões burocráticas e de medidas afirmativas que devem ser repensadas [...] Que as problematizações e reflexões feitas não parem por aqui, cheguem à escola, sirvam à vida e sejam um primeiro passo [...] Os bons encontros que tivemos aqui [...] podem reverberar em momentos para além desse projeto...ele acaba, mas eu continuo, vocês continuam todo dia na escola, nas suas salas, nas comunidades escolares de vocês [...] Minha intenção era ouvir ‘a escola’, ouvir vocês, mais de perto, há muito estamos nas escolas desenvolvendo um trabalho de colaboração, mas foi uma escolha e quis estar aqui com vocês, para que as oportunidades de discussão e reflexão coletiva se potencializassem, pudéssemos criar algo pelas mãos de vocês também, e assim foi feito [...]” (MEDIADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA – PESQUISADORA/UFS - 6º ENCONTRO – 18/06/2014).

6 NO ENTRELAÇAR DOS FIOS, EIS QUE SURGE A TRAMA: ENTRE NÓS E LINHAS DO ARREMATE

> [...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas (SANTOS, 2006, p. 19-20).

Instigada pelo movimento trilhado com a assunção do paradigma inclusivo no meu estado de Sergipe, me desafiei enveredar por um caminho um tanto quanto distinto do que costumava percorrer. Dispus-me em minha formação enquanto pesquisadora, desde os momentos iniciais, a adentrar o espaço público escolar tendo como ponto de partida, fio condutor e principal alvo o mesmo elemento: a inclusão.

Conheci muitas histórias, trabalhei com o sujeito com deficiência de perto, vi e vivi com ele os conflitos e todas as nuances do cotidiano escolar, estive com professores e equipes escolares e pude apreender alguns anseios, saber um pouco do que paralisa e do que tem consistido força motriz para mudar o que está posto. Tive ainda a sorte de experenciar pelo olhar, pelos relatos e pelos sentidos dos meus parceiros, pares também em outros momentos de formação, muito do que acontece e se efetiva em nossa escola, do que é pujante e do que ultraja. Estando no grupo e sendo grupo, vislumbrei tantas possibilidades de construções prospectivas, senti a potência do encontro com o outro.

Logo, me permiti novamente trabalhar com um dos pontos nevrálgicos ao tomarmos a inclusão como eixo norteador da democratização da educação: o professor e sua formação. Desta vez, diferentemente da formação que se realiza em contexto, desejei dilatar a escuta ao vivido, quis poder 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. Indaguei-me: Por que não conceber o grupo como espaço formativo privilegiado? Assim surgiu a ideia da formação continuada de professores.

Elegeu-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 ascender aos holofotes a 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.

Mediante uma proposta feita à DIEESP da Secretaria de Educação do Estado de Sergipe e ao setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Nossa Senhora do Socorro, instâncias parceiras do grupo de pesquisa, estendeu-se o convite aos professores para que pudessem voluntariamente participar do curso. Ofereceu-se uma formação continuada para 25 professores, entre professores da sala comum e do AEE, num curso de 80 horas.

Dai em diante, demos início à aproximação universidade-escola, na proposição da construção de um currículo para o curso definido coletivamente. A carga-horária do curso de 80 horas foi parcialmente atingida: as 52 horas presenciais foram cumpridas, contudo, as 28 horas não presenciais, distribuídas entre leituras e estudos, bem como encontros virtuais, não foram completamente realizadas, vide todos os atravessamentos que impediram que acontecessem, como as justificativas baseadas na (falta de) condição material para este fim, pelo aprisionamento em extensas e intensivas jornadas de trabalho, excesso de atribuições e atividades cotidianas.

O currículo foi construído coletivamente no Grupo de Discussão (GD) e assim decidiu-se sobre o que deveria constituir o processo de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, o que consistiu em subsídio ao planejamento da pesquisa-ação-formação. Propus-me a analisar passo a passo a formação oferecida para os professores e, segundo a pesquisa-ação, tal momento de planejamento coletivo das ações fora apreendido como momento inicial do processo que desejávamos co-construir.

Os discursos que despontaram foram tomados como fenômenos histórico-culturais e entoaram enunciados heterogêneos, efeitos da multiplicidade de vozes sociais evocadas, dotados das tensões provocadas pela (in)apropriação dos pilares da inclusão, do trabalho com a diversidade; traziam controvérsias, falavam de concepções cristalizadas, estereotipavam a relação com a deficiência. Diziam das dificuldades, liam os impasses que se impunham, das micro às macro resistências que se corporificam, das relações escolares à responsabilidade pública das gestões. Ao lado das mazelas, coexistiam enunciados que apontavam o brotamento de algumas mudanças, o espraiamento do desejo de ressignificação das práticas,

de sinalização de novos modos de conceber um processo que tão tardiamente atingiu nosso contexto educacional.

Nesse sentido, o grupo sistematizou temáticas iniciais que atendiam às suas demandas e acordou que outros possíveis conteúdos seriam incorporados ao currículo conforme fôssemos avaliando o movimento que se materializava nos encontros propostos. Como principais temas evocou-se a Comunicação Alternativa, a Adaptação/Flexibilização Curricular e as Práticas Pedagógicas Inclusivas. O curso foi materializado em cinco encontros e culminou num sexto e último momento, no qual realizou-se a autoavaliação dos professores e a avaliação coletiva do curso.

O curso visava formar professores mediante a criação e concepção de novas possibilidades de aprofundamento do diálogo teórico-prático, fundante da práxis, sendo norteado pela pesquisa-ação. Desta forma, apostou-se na dialogia circunscrita no movimento grupal como potencializadora da construção de um processo crítico-reflexivo que pudesse se desdobrar noutro viés formativo, com vistas ao alcance de maior conscientização das problemáticas, levando a constituição de modos de ser/pensar/fazer mais autônomos e emancipados.

Quanto à atividade dialógica, acreditamos que esta "produz texto e gera outros textos, balança a estabilidade do dizer e do pensar, e é capaz de produzir outras formas de ver e analisar as questões relacionadas à prática cotidiana" (GIVIGI, 2007, p.218). Bakhtin concede lugar de inestimável destaque ao discurso na constituição do sujeito, atribuindo ao outro ser condição "para o discurso e que o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual". O discurso "apresenta-se como uma forma de conhecer o ser humano, mas na sua condição de sujeito múltiplo, inscrito na história, no social e no cultural. É no entrecruzamento entre discurso, história e sociedade que os saberes se modificam" (GIVIGI, 2007, p.125).

Enlevamos o discurso dos professores no curso ao estatuto de elemento máximo para o debruçamento sobre as análises e apreensões do movimento que se instituía. Os discursos têm os sentidos construídos e desconstruídos nas/pelas relações dialógicas, pois o interdiscurso, assentado no âmbito social, remete à constituição do intradiscurso, não sendo possível dissociar o funcionamento discursivo da relação com o discurso do outro. Assim, para que se possa capturar os sentidos, faz-se necessário compreender o dialogismo, que tem na polifonia sua forma suprema, que traça os contornos, que dá vida aos enunciados (BAKHTIN, 2003).

O trabalho colaborativo que propúnhamos partia da acepção de que na interação com o outro podemos confrontar, (re)afirmar, refutar, definir posições, (re)criar papeis. 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.

Nessa relação formativa entendida sob esse prisma, toma-se a dialogia como espaço de excelência, no qual constroem-se os conhecimentos num processo de interação que pressupõe encontros e choques de ideias, movimento polifônico e posições enunciativas entre os sujeitos entendidos como acontecimentos singulares e contingentes, com efeitos decisivos para a apropriação subjetiva dos construtos culturais.

Observou-se um processo no qual, pouco a pouco, o agrupamento inicial ia se constituindo enquanto grupo, pela assunção de uma mesma direção, pela partilha de objetivos comuns em torno do desejo de transformação. Tomar a pesquisa-ação como perspectiva epistemológica e metodológica nos muniu com a instrumentalização necessária a este fim. Pela pesquisa-ação, vemo-nos mais potencializados para o entendimento do processo de inclusão e para o encontro com possíveis trilhas, a fim de que desmontemos a lógica instaurada que dilacera a diversidade e o pensamento prospectivo no trabalho com a diferença.

> A diferença existe. Os discursos circulam. No movimento da inclusão damos um passo para romper com a lógica homogeneizante do capitalismo. Não podemos identificar o outro pela aparência, pelo nível social, pelo comportamento, pela diferença. Temos dificuldade em conviver com o outro quando este não se enquadra nas expectativas construídas. Precisamos aprender. [...] Quando as explicações naturalizadas se desmontam é possível pensar de forma menos determinista e ver que o aspecto biológico por si só não é capaz de definir o humano e seu desenvolvimento (GIVIGI, 2002, P.207).

A princípio, via-se a busca por respostas imediatistas, padrões de ações práticas, muitas impossibilidades, um distanciamento nítido da fundamentação teórica, críticas à conjuntura macro e pouca autorreflexão. O grupo precisava de movimento, dado na circulação de ideias, circulação de discursos. O movimento balança as significações engessadas e naturalizadas, desestabiliza os significados, viabilizando a mudança de sentidos.

Nesse sentido, a mediação das trocas intersubjetivas sustentava-se numa análise para além dos ditos: espreitava a linguagem dos gestos, dos olhares, do corpo; perscrutava a ambivalência dos dizeres, adentrava o silêncio na tentativa de desvelar seus sentidos, pensando a interpenetração de outras articulações discursivas mais prospectivas.

No balanço do movimento grupal, reavaliamos a temporalidade das ações, a efetividade das propostas, nos dispusemos a reconfigurar estratégias. Tivemos de ampliar o trabalho com alguns conteúdos, redefinir o jeito de abordar e apreender outros conforme conhecíamos o funcionamento daqueles sujeitos e as dinâmicas iam acontecendo. Temas novos foram suscitados e assim o currículo ia se compondo, a partir das negociações coletivas entre sujeitos participantes e pesquisadores. Segundo Franco (2005, p.486) "a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo".

Como num mecanismo de empuxo, éramos levados a retroagir sobre o objeto de pesquisa, pelos desdobramentos incitados pelo movimento do grupo. O pesquisador ao caminhar com a pesquisa-ação vê-se provocado a lapidar o olhar, enxergar o individual sempre pela lupa do coletivo, desafiar-se a aprender a mediar, a reincidir nos seus objetivos e dilatá-los frente aos interesses do coletivo, assumindo um caráter dotado de flexibilidade. Na/pela colaboração, buscou-se arquitetar a oportunização da constituição dos professores enquanto problematizadores, capazes de tensionar as questões norteadoras da conjuntura nas quais se inserem.

Na materialização curricular, se edificou um conflito com o qual nos deparamos continuamente: a necessidade de extensão do tempo, pelo que a pesquisa-ação demarca, pelo que o grupo urgia, versus o aligeiramento que um currículo estreitado impunha, na determinação da impossibilidade da gestão em garantir a extensão da proposta. A depender do prisma, o tempo na pesquisa-ação crítica pode ser um dos grandes aliados – ou um dos maiores paralisadores.

Não pudemos nos relacionar com o tempo de outro modo, contrariamente, foi preciso digladiar com as horas de que não dispúnhamos e potencializar aquelas que nos foram dadas. Acredito que, com um período de tempo mais significativo, os projetos teriam sido ainda melhor encaminhados.

Os professores diziam da peculiaridade do curso em lhes permitir discutir, levantar as dificuldades, disparar movimentos a partir do que traziam, contudo, esse pensamento destoava da soberania que atribuíam à prática, do demérito atribuído à teoria, da exaltação da dimensão técnica sobre a capacidade crítico-reflexiva necessária, o que extrapolava o dito e margeava as ações, os não-ditos. É fundamental que os sujeitos incorporem a reflexão cotidiana como

atividade inerente ao exercício de suas práticas. A reflexão deve transcender os aspectos práticos intrínsecos à sala de aula, às questões conteudistas; transcender às estratégias e instrumentos da sala de recursos, do serviço especializado; precisa atingir um nível de reflexão muito mais complexo, que atinja os princípios ético-políticos da sociedade.

Assim, o desejo de criar dispositivos que disparassem outras ações políticas, novas práticas pedagógicas e de formação de professores para a educação inclusiva consistia no balizador das nossas condutas. Como acionar a engrenagem para tamanho intuito? Uma das possíveis respostas na qual apostamos foi investir na dialética teoria-prática, mirar na construção da práxis. Como professores em formação, passaram por um processo de significação e internalização dos construtos alinhavados no coletivo. A ideia era que os sentidos que naquele espaço-tempo escorregavam fossem apreendidos e se dissipassem para além daquele recorte formativo, atingindo e contaminando a escola.

Face a face com os apontamentos de novos contextos e possibilidades, havia a linha tênue entre as justificativas, denúncias e tentativas de encontrar culpados e outorgar responsabilizações e o que se revelava mais potente e prospectivo, encontravam-se imbricados. Na intersubjetividade, despontavam timidamente outras forças, outros afetamentos produziam um redirecionamento do olhar.

A materialização demonstrou a necessidade do professor em discutir as práticas pedagógicas, em estabelecer para com elas nova relação com fazeres e lugares mais potentes, abertos ao trabalho com a diversidade. Ecoava no espaço formativo a necessidade de que as trocas e discussões ali instauradas se perpetuassem pelas instituições escolares, contagiando equipes que, em boa parte, ainda resistem à construção de parcerias na constituição da escola inclusiva. O resultado disso são trabalhos individualizados, práticas solitárias, profissionais coexistindo na escola, em pequenos guetos que não dialogam entre si, pouco interpenetram-se visando à consolidação de ações mais potentes.

Deste modo, vieram à tona as adaptações curriculares/de matérias, o uso das tecnologias assistivas/comunicação alternativa, propostas de trabalho em grupo, estratégias pensadas como possibilidades dentro de um panorama real de trabalho, o ensino em multiníveis. Este último, apontado como clímax do curso (tanto no que diz respeito ao tempo, quando alegaram estarem verdadeiramente envolvidos e implicados na dinâmica, quanto no que tange ao tema em si mesmo) dizia para além do que traziam: falava da necessidade do professor em discutir as práticas pedagógicas, em encontrar outros canais de interlocução, em

partilhar noutras parcerias caminhos para um trabalho pedagógico assentado no paradigma inclusivo, que possa penetrar em novas formas de ser docente.

A efervescência com que esses assuntos eram abordados, seja pelo professor da sala comum, seja pelo professor da sala de recursos, sugeriam sua disposição em compreenderem o ato educativo inclusivo de maneira ampla, ora contemplando mais especificamente o trabalho especializado, ora trazendo à tona as questões da sala de aula. As discussões se irradiavam e atingiam o coletivo, provocando diferentes afetamentos em cada um dos sujeitos.

Nesse contexto, segundo Carr e Kemmis (1988, p. 74), a pesquisa-ação crítica configura-se como uma forma de investigação e questionamentos auto-reflexivos "[...] em situações sociais, no sentido de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento delas e das situações nas quais estas têm lugar".

A proposta diferenciada de formação se coaduna à pesquisa-ação por compreender que devemos priorizar uma "auto-reflexão crítica que seja coletiva, superando a mera interpretação das causas de questões e problemas, e que aponte alternativas no sentido de transformações". A pesquisa crítica "conjuga esforços de 'pesquisadores e práticos'" na realização da tarefa investigadora, no sentido de transformar as situações educativas num compromisso com uma ciência educativa crítica sem dissociar-se das realidades políticas" (JESUS, 2012, p.213).

Foi possível estabelecer a confiança que precede e semeia o terreno propício à partilha, à parceria, ao "fazer junto", não através de um movimento linear, mas por entre encontros e desencontros, levantando confrontos e também pontos de convergência do olhar. Essa colaboração foi discretamente irrompendo a despotencialização, provocando rupturas na passividade frente às ambivalências que apontavam ao interpretar o processo inclusivo.

A pesquisa-ação, como ciência da práxis, promove a anulação da possibilidade de uma postura de neutralidade e controle das circunstâncias de pesquisa. Epistemologicamente, caminha na direção de uma perspectiva dialética que prioriza a dialeticidade e historicidade da realidade social e dos fenômenos, das contradições, da ação dos sujeitos sobre as circunstâncias, das relações com a totalidade, tendo na práxis a mediação central na construção do conhecimento (FRANCO, 2005).

No encontro entre interlocutores, Bakhtin (2010a) vai dizer que ambos se colocam em posição de exotopia, ou seja, em exterioridade em relação ao dizer do outro. Logo, a responsividade e a responsabilidade dos interlocutores baseiam-se e manifestam-se nessa

distinção que é, simultaneamente, “índice da alteridade e da aproximação presentificada pelas possibilidades discursivas” (FERNANDES, CARVALHO, CAMPOS, 2012, p.97).

O diálogo que vai se constituir na interação que se personifica na materialização tanto da linguagem verbal quanto da não-verbal possui cunho de determinado acabamento. Contudo, vide a tensão dialógica instaurada, na consonância entre coincidência e não coincidência entre os discursos, o caráter de inacabamento é soberano e o movimento que constitui o dialogismo se configura como anteposição da palavra e contrapalavra dos interlocutores.

Entende-se aqui que a relação que constitui a sociedade pode ser compreendida do ponto de vista da mediação. Assim, a relação entre a infraestrutura e a superestrutura não acontece como relação causal em que a infraestrutura, unilateralmente, determinaria o funcionamento da superestrutura. A relação acontece pela determinação recíproca da superestrutura e da infraestrutura (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999), o que significa dizer que tal relação acontece de forma dialética, na mediação.

> Por isso, é possível dizer que a educação, na construção da sociedade, não é um fenômeno que se localizaria apenas na superestrutura, mas um fenômeno de superestrutura que é determinado, em parte, pela infraestrutura da sociedade. Isso significa dizer, ainda, que tal fenômeno é determinado, também, em parte pela superestrutura, que reproduziria o projeto econômico da infraestrutura ainda que opere como força que atua, contraditoriamente, com a especificidade do que é próprio da educação, no sentido da transformação das relações localizadas no econômico. Por isso, é possível dizer que a educação, no interior de uma sociedade, como força de mediação, atua na determinação recíproca, das posições estruturais ou estruturantes, da organização social, assumindo uma direção de sentido atravessada pela reprodução e pela contradição (FERNANDES, CARVALHO, CAMPOS, 2012, P.6).

Assumindo essa concepção, a escola não está desvinculada da realidade, sendo assim, nela circulam ideologias e, se a hegemonia dominante atualmente tem ditado os moldes da escola sob a égide do capitalismo e políticas públicas são forjadas, penetradas pelo pensamento neoliberal, precisamos pensar na assunção de formas distintas, mais humanas e igualitárias, num movimento contra-hegemômico, por forças centrífugas que repilam da escola os pressupostos da exclusão e desigualdade de oportunidades. Conforme Saviani (2004b, p. 238) “[...] os que visam à transformação da ordem existente se empenharão no encaminhamento das questões educacionais em sintonia com as necessidades de transformação”.

Ao refletir sobre o impacto da lógica do capital sobre a educação, Mészáros (2005) discute que a educação institucionalizada tem servido para legitimar o sistema do capital, internalizando-o. Logo, nosso pensamento neste trabalho coaduna com o que afirma Jesus (1989) ao dizer da necessidade de concebermos movimentos instituintes capazes de produzir na escola outras concepções, pelas quais o homem seja entendido como ser histórico, criando-se uma ruptura ao estabelecido, o que justifica a filiação à pesquisa-ação nesse intento. Pensando numa educação inclusiva verdadeira, faz-se imprescindível instituir parcerias que firmem forças voltadas à transformação.

Tal transformação não pode se limitar à criação de condições favoráveis a esse empreendimento, pois diz de uma micropolítica que deve coexistir visando constituir outras realidades e a invenção de uma pluralidade de possibilidades. O movimento entre a macro e a micropolítica ascende pela vontade de potência que se dilata nas experiências que podem levar a criar novos sentidos ao que está posto.

Sob essa ótica, defende-se aqui a potência de mudança pelo coletivo associada a assunção da responsabilização pela gestão pública, no caso da formação de professores, através da garantia de condições materiais para que o docente possa se ausentar da sua atividade. Sabe-se que o envolvimento no curso tem sua concepção na tensão entre o desejo individual e as condições efetivas para tanto, assim, levamos à reflexão quanto a esse posicionamento dos gestores educacionais em virtude da necessidade de nos co-responsabilizarmos pelas trilhas instituídas em favor da internalização do projeto inclusivo no estado, levando a se firmarem novas parcerias pela aproximação universidade-escola-gestão.

Como foi visto, a desistência e a evasão do curso foi justificada, em grande parte, pela ausência de circunstâncias oportunas a essa participação, atingindo especialmente os professores da sala comum, que vivenciaram alguns dramas para manterem-se no curso, o que sinaliza a urgência na elaboração e tomada de ações afirmativas nesse sentido, caráter indispensável do investimento na formação profissional na trama da inclusão.

Mais uma vez pontuo que a abordagem da prática reflexiva, pela via da pesquisa-ação-crítico-colaborativa

> [...] tem possibilitado o engajamento dos participantes em práticas mais críticas, capazes de articular-se ao macrossocial, sem perder de vista as práticas da escola concreta. E esperamos que as agências de formação, em nosso caso, a universidade, contribuam para o aprofundamento do debate sobre a ciência como forma de conhecimento e prática social, abrindo caminhos para perspectivas mais amplas, que levem mais longe a investigação crítica [...] abrindo-se ao inédito, sabendo pensar a

> partir do desconhecido, visando a enfrentar emergências e complexidades diante das indeterminações do real (JESUS, 2012, p.216).

Pelas autoavaliações docentes vimos brotar trajetórias profissionais que precisam ainda ser ressignificadas e destoam do tom dado aos conflitos e dificuldades presentificadas no discurso entoado ao longo da formação, o que sugere que o caminho na busca pela capacidade reflexivo-crítica foi pronunciado, mas ainda é longo e sinuoso. Foi disparado o percurso em torno de poderem se conceber enquanto sujeitos de conhecimento, mas a potencialização conferida pelo curso vê-se tangenciada pela desqualificação imposta pela escola, em seus funcionamento e dinâmicas engessados.

Muitas vezes me perguntei: que efeitos poderão ser produzidos num tempo tão encapsulado? Estão esses professores modificando, de fato, suas posições, fizeram-se mediadores, produtores de novos processos inclusivos? Enquanto pesquisadora tenho contribuído para instaurar condições para as transformações? Sem a pretensão de ser exata nessa apreensão, entendendo que meu olhar só consegue esculpir um recorte dessa realidade, assumo que, enquanto profissionais em formação, requeriam mais tempo para que o processo lhes impregnasse com maior potência de ação/mudança, mas posso afirmar que o encontro de vida breve (nesse projeto pontual, é válido ressaltar) já pode provocar algumas rachaduras, entoou questões antes invisibilizadas, incitou o incômodo e a inquietude que podem fomentar novos modos de ser/fazer mais prospectivos.

Ao final desse trabalho, cumprindo nosso compromisso, como pesquisador e como grupo de pesquisa, um documento (APÊNDICE J) foi entregue às secretarias parceiras. Reconhecendo as dificuldades vigentes durante todo trabalho, o objetivo foi contribuir para que novas políticas de formação possam se desenhar.

Em síntese, poderia dizer que muito ainda me desconserta e este estudo foi capaz de disparar alguns apontamentos a serem levados em consideração na oportunidade de outros percursos formativos serem concebidos pela esfera pública, seja ela municipal ou estadual, além de reflexões que possam levar a iniciativas que reverberem em bons encontros no âmbito de circunscrição do processo inclusivo:

- Necessidade de promoção de espaços para o diálogo entre professores da sala de recursos e da sala comum, na tentativa de romper com a segregação formativa, criando dispositivos que engendrem novos modos de compreender essa necessária articulação e a desmistificação dos lugares e papeis do professor de AEE, em nome da ressignificação e instituição de parcerias colaborativas na escola;

- Priorização de formações continuadas onde se prime pela dialética teoria-prática como fundante do ato formativo, buscando romper com a lógica dos cursos onde tais dimensões se dissociam, nos quais se vê a prevalência das práticas em detrimento dos construtos teóricos ou, ainda, a supremacia de uma teoria que não dialoga com as práticas escolares, implicando a fragmentação do conhecimento do educador;
- Aproximação entre professores e gestores da educação, contemplando a gestão educacional mais ampla e a especial, buscando a tomada da responsabilização do processo inclusivo de maneira coletiva, para atribuição de novos sentidos que irrompam com a ideia da educação especial como modalidade à margem do processo educacional macro, em nome da assunção de condutas que possam deflagrar novas/outras ações políticas;
- Desenvolvimento de pesquisas que cartografem as demandas escolares no entorno da inclusão, compreendendo as tensões e conflitos que residem na escola regular, na busca por entender o processo que tem-se constituído no estado, dispondo de uma escuta sensível aos sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Uma das questões que me invadiam quando na escolha do meu objeto (ou será que foi ele que me escolheu?) era como produzir os bons encontros que possam levar às mudanças. A complexidade dessa indagação me leva a percorrer tantos pensamentos, me faz analisar tantas possibilidades, sem que possa chegar a nenhuma resposta – ou a uma única convicção. Entre algumas possíveis veredas e entre tantos vazios, evoco um caminho. Sabem o trabalho colaborativo de que lhes falei? Pois bem, é nele que acredito, pelas tantas razoes às quais me dispus nesse estudo a lhes contar.

No ramo da costura, dizem que quanto mais fino o fio consegue-se uma trama mais fechada, aumentando consideravelmente a sua resistência. Para o fio ser fino, o algodão precisa ser de boa qualidade. A trama de algodão é permeável e absorvente, além de macia e duradoura. Assim foi nosso encontro neste estudo: à medida que alinhavado por fios cada vez mais finos, estreitavam-se os discursos e as relações e a trama se firmava. Construindo-se grupo, tornamo-nos mais resistentes; na tensão com o coletivo, permeávamos nossa escuta e absorvíamos um tanto do outro, enquanto muito também deixávamos nele e resplandeciam as possibilidades. Pelos infinitos fios desse encontro teceu-se uma complexa malha. Malha de muitos nós, algumas linhas e um arremate: fora desvelada a trama, no sentido da vida.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. **Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional**. Universidade Aberta, 1ª ed., 2011.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), **Formação profissional de professores no ensino superior** (Vol. 1, pp. 21 31). Porto: Porto Editora.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidade de construção de uma prática inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

ARDOINO, Jacques (1996). In FIGARI, Gérard (1996). Prefácio da obra Avaliar: **Que Referencial?** Porto: Porto Editora, pp.13-22.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato**. São Paulo. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, inédito, 1993.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. (1981) **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro, Forense Universitária.

BAPTISTA, C. R.. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec**., Marília, v. 17, n. Set, ago. 2011.

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: Liber Livro, 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasilia: Líber Livro, 2007

BARROS, R. B. de. **Grupo:** a afirmação de um simulacro / Regina Benevides de Barros. – 3ª edição 2013 – Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2009.

BARROS, R.B. Teorias e Práticas Psicológicas em InstituiçõesPúblicas: uma abordagem transdisciplinar na clínica. In: **Cadernos de Subjetividade**. São Paulo: Núcleo de Estudos e Pesquisa de Subjetividade do Programa de Pós-Graduação da PUC/SP, n.4, 1996, p. 176-186.

BARROS, Regina B. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 1994.

BARUFFI. A. M. Z. Formação continuada de professores: percursos e reflexões. In: LIMA, P. G; FURTADO, A. C (orgs.) **Educação Brasileira: Interfaces e solicitações recorrentes**. Ed. UFGD, 2011. 224 p.

BHABHA, H.K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction Jn: KARABEL, I., HALSEY, A H. **Power andideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p.487-511.

BRANDALISE, M. A. T. **Autoavaliação escolar:** processo construído coletivamente nas instituições escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº13/2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília: 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96**. Brasília: Imprensa Oficial, Diário Oficial, v. 134, n. 248, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. MEC; SEEP; 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 17/2001**. MEC; SEEP; 2001b.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002.** MEC; SEEP; 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2006.** MEC; SEEP; 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

BRIDI, F. R. S. **Formação Continuada em Educação Especial**: O Atendimento Educacional Especializado**.** UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011.

BRIZOLLA, F. Inclusão Escolar para alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Rio Grande do Sul: uma investigação sobre os atuais caminhos da política pública (2007). Disponível em: http://www.isecure.com.br/anpae/156.pdf. Acessado em: 14 de fevereiro de 2014.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da Comunicação**, v. 4, p. 285-297, 2012.

CALLEJO, J. (2001). **El grupo de discusión**: introducción a una práctica de investigación. Barcelona: Editorial Ariel.

CANALES, Manuel; PEINADO, Anselmo. Grupos de discusión. In: DELGADO,J. M.; GUTIERREZ, J. **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en cienciassociales**. Madrid: Suintens, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V.M. (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

CAPELLINI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: UFSCar, São Carlos, 2004.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria critica de la ensenanza**. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

CASTELLANOS, A.R.M., CASTELLANOS, T. M., NOGUEIRA, J. O. **A formação continuada de professores**: da teoria à prática. 2003. Vitória (ES) – 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. Política em Espinosa. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHEUNG, R. H. P. The Use of Self-Assessment to Foster Students'Learning in Teacher Education: An Experience in Teaching Practice. **Action In Teacher Education**, v. 31, n. 1, p. 49-57, sept. 2009.

COLÁS BRAVO, P.(1992a): "La investigación en el campo". In P. Colás, L. Buendia. **Investigación Educativa.** Sevilla: Alphar.

COLÁS, P. (1998): "El análisis cualitativo de datos". In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández. **Métodos de investigación en Psicopedagogia**. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.

CRESWELL, J. W. (2009). "**Research design**: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches", 3rd edition. United States of America: SAGE Publications, Inc.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. Londres: Sage, 1994.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEY, I. **Qualitative Data Analysis:** A user-friendly Guide for Social Scientists. London: Routledge.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ESPINOSA, B. Spinoza. **Ética.** 2ª edição. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FERNANDES, J. F. F., CARVALHO, M, G., CAMPOS, E. N. **Vigotski e Bakhtin:** a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 95-108, Jul./Dez. 2012.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

FERREIRA, Júlio Romero. **Políticas Educacionais e Educação especial**. 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: 2000.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio Pedagógicos, Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, Distrito Federal, 2006.

FOREST,M. et LUSTHAUS,E. (1987). Le kaleidoscope: un défi au concept de la classification en cascade. Em:Forest,M.(organizadora) **Education-Intégration.** Downsview, Ontario: L'Institut A.Roeher. Vol. II.1-16.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1989.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. Antônio Fernando Cascais, Eduardo Cordeiro. Rio de Janeiro: Vega, 1992.

_____. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. **Ética, sexualidade, política.** Col. Ditos e Escritos (v.V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FRANCO, M.A.S. Prática docente universitária e ac construção coletiva de conhecimento: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem. **Caderno de Pedagogia Universitária.** USP, São Paulo: Setembro, 2009, v.10.

FRANCO, M.A.S.; LISITA, V.M.S.S. 2008. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: S.G. PIMENTA; M.A.S. FRANCO, **Pesquisa em Educação.** São Paulo, Loyola, p. 41-70

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, Soraia Napoleão. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C.R.; JESUS, D. M. (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2009.

FREITAS, L.C. Ciclos ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos espaços na escola? Trabalho produzido para o GT 13 – Educação Fundamental. **27ª Reunião Anual da ANPED**. 2004.

FREITAS, C. **Corpos que não param:** criança, TDAH e escola. Tese de Doutorado em Educação. Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS, 2011.

FREITAS, H. C. l. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educ. Soc,** 2003, vol.24, n.85, pp. 1095-1124.

_____. A (nova) política de formação de Professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.,** Campinas: Especial, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GARCIA, R. M. C. Políticas Inclusivas na educação: do global ao local In: BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org) **Educação Especial diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2ª ed, 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. **Anais**: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Conhecimento & Margens. Gramado: RS, 2008.

GARCIA, Regina Leite. Especialistas em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar**.** In.:ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. 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, 2008.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GAVA, L. M. AAC – Comunicação Aumentativa Alternativa – como resposta às deficiências verbais. In Tupy, M. T.; Pravettoni, D. G. (org). **E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem? Discurso sobre Comunicação Alternativa.** São Paulo, Memnon, 1999.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isto tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p.17-26, junho, 2008.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIVIGI, R. C. N. **A produção das dificuldades de aprendizagem:** uma análise do cotidiano escolar. 1998. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GIVIGI, R. C. N. **Tecendo redes, pescando idéias**: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola. 2007. 233f. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIVIGI, R. C. N. Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo. Discursos que contagiam. In: JESUS, D. M.; SÁ, M. G. C. S. (Org.) **Políticas Práticas Pedagógicas e Formação:** dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória, EDUFES: 2013.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GOMES, A. L. L. V. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 2.

GÓMEZ, P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO-SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 353-379.

GONÇALVES, A.F.S. **As Políticas públicas e a formação Continuada de Professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariaçica**. 2008. 357p. Tese de Doutorado em Educação -Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2008.

GONÇALVES, A. F.S. O contexto histórico das políticas públicas de implementação dainclusão escolar e formação continuada de professores no município deCariacica. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL,** 2.,2006, Vitória.Anais...Vitória: UFES, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUATTARI, Félix. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.

GUATTARI, Félix. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987a.

_____. **Técnica e ciência como ideologia.** Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987b.

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo**. 12. Ed. (parte I). Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes, 2002.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno CEDES**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBÃNEZ, J. (1991): “El grupo de discusión: fundamento metodológico e legitimación epistemológica”. In V.A., **El pluralismo metodológico en la investigación social**. Granada: Universidad de Granada.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. São Paulo: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. Implicações Éticas na Pesquisa-Ação. In: LOPES, Kleber et al. (Org.). **Ética e Reverberações do Fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

JESUS, D. M. **Políticas de Educação Especial no Espírito Santo:** implicações para a formação continuada de gestores públicos de Educação Especial (Projeto de Pesquisa). Vitória: PPGE, 2011.

_____ . O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. ; JESUS, D. M. (orgs.). **Educação Especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Inclusão escolar na escola básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: **SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCA-ÇÃO INCLUSIVA**, 10, 2006, Vitória. Anais... Vitória: EDUFES, 2006.

JESUS, D. M.; GOBETE, G.; ALMEIDA, M. L. Construindo uma prática diferenciada: o impacto da pesquisa-ação colaborativa nas políticas públicas e na formação/prática dos professores. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE,** 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2004a. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M., MESSINA, I. V., MILANESI, J. B. Práticas educacionais inclusivas: resgatando e tecendo uma história com novos fios. In: JESUS, D. M.; SÁ, M. G. C. S. (Org.) **Políticas Práticas Pedagógicas e Formação:** dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória, EDUFES: 2013.

JORDÃO, C. M. **A educação literária ao lado dos anjos?: por uma atitude epistemofágica transformadora das relações de saber-poder na sala de aula**. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2011.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev**. no.41 Curitiba July/Sept. 2011.

KASSAR, M. Ciência e Senso comum no Cotidiano das Classes Especiais. Campinas, Papirus, 1995.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: de que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 5-20.

_____. Políticas de educação inclusiva e as diferenças na escola. In: PEREIRA, M. Z. C; PORTO, R. C. C; BARBOSA, S. W. X; ALMEIDA, W. G. (Orgs.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 131-146.

LAPLANE, A. L. F. (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** (pp. 21-48). São Paulo: Editora Autores Associados.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 2. 2004, p. 115-130.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente**. 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, I. M. C. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva**. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola/ Paulo Gomes Lima. – Editora EDUFGD, 2010.

LIMA, M.S.L., GOMES, M.O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil –** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. P.186-214.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C.; DAL`IGNA, M. C. (Orgs). **In/exclusão: as tramas da escola.** Canoas: Editora ULBRA, 2007. p. 11-33.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. s/d. Disponível em: <www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianelopes> . Acessado em: 15 de fevereiro de 2014.

MACEDO, R.S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MANZINI, E. J. Formação de pesquisadores para a área de Comunicação Alternativa. In: NUNES, L. R. O..; PELOSI, M. B. ; WALTER, C. C. F. (Org.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011a.

_____ Formação de professores e tecnologia assistiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Org.). Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011b, v. 2.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARCONDES, D. **Iniciação à Filosofia.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

MARIÑO-CASTELLANOS, A. R. ; MARIÑO-CASTELLANOS, L. ; NOGUEIRA, J. O. **A formação continuada de professores:** da teoria à prática. Vitória, PROFEX:2013.

MARQUES, L. P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUZA, L. F. E. C. P. (orgs.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2013.

MARX, Karl. **Crítica à filosofia de direito de Hegel**. Tradução: Rubens Enderle e Leonardo de Deus, 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MARX, K. **O Capital:** Crítica da Economia Política Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MASINI, E. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivany (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

MATOS, S. R. (2003). Educação, Cidadania e Exclusão à luz da Educação Especial – Retrato da Teoria e da Vivência. **Revista Nossos Meios** RBC, Dez., Artigo 2.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de e VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional –** o prazer de conhecer. 2. ed. Ver e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MATOS, N. D. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Rev. bras. educ. espec**. vol.13 no.1 Marília Jan./Apr. 2007.

McLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas, 5ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G. Políticas públicas: articulação com a produção científica em Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. 128 p.

MÉSZÁROS, I. A ordem de reprodução social metabólica do Capital. In: **Simpósio Internacional:** Lukács e os desafios teóricos contemporâneos. Paris: 1995. (Mimeo).

MICHELS, M.H. Práticas de ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico: A formação de professores de educação especial na UFSC. In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 205-247.

MIZUKAMI, Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento pessoal. In: REALI, A. M. M. R., MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores:** tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar, 2003.

MOLINA, Rinaldo; GARRIDO, Elsa. 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, jan.-jul., 2010.

_____ . **A pesquisa-ação colaborativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional de professores da rede pública de ensino**. 2003. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar (org.) **A religação doa saberes:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: BERTRAND, Brasil, 2005.

MORIN, E. **Meus Demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NOGUEIRA, J. O. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial: constituindo caminhos**. UFES: Vitória, 2013. (Dissertação de Mestrado).

NOLAN, A.; SIM, J. Exploring and evaluating levels of reflection in pre-service early childhood teachers. **Australasian Journal of Early Childhood**, v. 36, n. 3, p. 122-130, set. 2011.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. O regresso dos professores. **Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida.** Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de Setembro de 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, Denise; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida; VICTOR, Sonia Lopes (Orgs.). **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PASSERINO, L. Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade adistância na disciplina de inclusão e necessidades educacionais especiais. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:** formação de professores em foco, V,2009, São Paulo. Anais ... São Paulo: UFES, UFRGS, UFScar, 2009.

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, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: saberes e identidade, in:PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez. 1998.

_____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. (2005). **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo, SP: Cortez.

PLACCO, V. M. N. S; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PLETSCH, M. D. (2011). A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias,** 12(24), 39-55.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. UERJ: Rio de Janeiro, 2009. (Tese de doutorado).

PUNHAGUI, G. C. Autoavaliação x autonotação – aproximações e afastamentos na formação de professores autorregulados. In: **Anais do IX Anped Sul**, 2012.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 2/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

RODRIGUES, L. M. B. C. Tecnologia Assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino. 2013. 125f. Dissertação (Mestrando em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Faculdade de Ciências, Bauru, 2013.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSE, S. (2008). **Drugging unruly children is a method of social control.** Nature. pp. 451-521.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA et al. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTANA, L.R, SILVA, F.A, KASSAR, M.C.M. Políticas públicas para a juventude. In: SILVA, J.S.; BARBOSA, J.L; SOUZA, A.J (Org.). **Políticas públicas no território das juventudes**. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró-Reitoria de extensão, 2006, p. 126-134.

SANTOS, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Conseqüências ao Sistema Educacional Brasileiro. **INTEGRAÇÃO** – ano 10, no.22 – 2000, pp. 34-40.

SANTOS, B. S. (Org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara,onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Mercado das Letras,1994.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 9. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. (Coleção Educação Contemporânea).

SCAFF, E. A. S. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, V. H (org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: Análises e perspectivas. **Reunião Anual da Anped**, Poços de Caldas: ANPED, 2003.

_____. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SERGIPE (Estado). **CEE. Resolução n° 119/2000**.

SERGIPE (Estado). **Diretrizes da Política Estadual da Educação Especial.**

SERGIPE (Estado). **CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SERGIPE**. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Emendas Constitucionais de no 01/1990 a no 40/2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. **Educação e Linguagem,** São Bernardo do Campo, Ano 9, n. 14, jul./dez. 2006.

SIEMS, M. E. R. Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva: A Identidade Docente em Questão. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 14, n. 27, p. 209-226, jul./dez, 2008.

_____. **A Construção da Identidade Profissional do Professor da Educação Especial em Tempos de Educação Inclusiva**. 2008, 179p. Dissertação em Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG, 2008.

SILVA, G. O. V. INFORMARE - **Cad Prog** Pós-Grado CioInf., v.l, n.2, p.24-36, jul./dez. 1995.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na** pesquisa [manuscrito]: a relação teoria e prática / Luelí Nogueira Duarte e Silva. - 2011. 163 f.

SMOLKA, A. L. B. Sentido e signifi cação – sobre signifi cação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de signifi cações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (Org.). Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2004

SOBRAL, A. U. Ético e estético – na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 103-121.

SOUZA, Catarina C. C. R. et al. A produção sobre o professor no centro-oeste: um estudo interinstitucional. In: **A produção acadêmica sobre o professor: pesquisa interinstitucional**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2007.

VALSINER, J. (2004). Dialogues with personal futures – Strategic meaning construction and its functions. Em A.U.Branco & J. Valsiner, Communication and metacommunication in human development (pp. 227-247). Greenwich, Connecticut: IAP – Information Age Publishing.

VALSINER, J. (2007). Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology. New Delhi: Sage.

VASCONCELOS, V.M.R. & Valsiner, J. (1995). **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Paz e Terra: Rio de janeiro, 1977

VIEIRA, Alexandro Braga, 1975. **Currículo e educação especial**: as ações da escola a partirdos diálogos cotidianos / Alexandro Braga Vieira. – 2012.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. (2010). Inclusão e governamentalidade**. *Educ. Soc.*:** Campinas, v. 28, n. 100 – Especial.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S; LURIA, A . R.; LEONTIEV, A . N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103- 118.

ZAPOROSZENKO, A., G. A. R. ALENCAR. Comunicação alternativa e paralisia cerebral: recursos didáticos e de expressão. In: **Caderno pedagógico Série: educação especial**. Secretaria de estado da educação. Superintendência da educação. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Desenvolvimento Educacional. 2008.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). 1998.

ZEMELMAN, H. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente:** ‘um discurso sobre as ciências’ revisitado. São Paulo, Cortez, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FICHA DE INSCRIÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Nome: .....

Endereço para contato:
.....
.....

Telefones:.....

E-mail:.....

Formação Acadêmica:
.....

Graduação:
.....

Especialização:
.....

Tempo de atuação na Educação:

.....

Tempo de atuação na área de Educação Especial:
.....

Experiências na área de Educação Inclusiva:
.....
.....
.....

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO

"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA"

Observação: O preenchimento do questionário abaixo fornecerá informações importantes para fins de pesquisa. Poderemos, assim, realizar um melhor acompanhamento do processo de formação continuada para professores na perspectiva da Educação Inclusiva.

1) Professor do munícipio ou do estado? .....

2) Cidade em que atua? .....

3) Formação: ( ) Ensino Médio ( ) Magistério ( ) Ensino Superior ( ) Pós-graduação ( ) Outros

   Caso tenha marcado dentre as opções "Ensino Superior", "Pós-graduação" ou "Outros", especifique a formação:.....

4) Com que idade se graduou?.....

5) Qual a instituição de graduação?.....

6) Atua como professor da sala comum ou em sala especializada? .....

7) Há quanto tempo trabalha com a Educação?.....

8) Há quanto tempo trabalha com a Educação Especial?.....

9) Deixe neste espaço as observações que considere pertinentes acerca da formação continuada proposta (suas considerações podem ir desde a questão organizacional/curricular até questões da dinâmica pedagógica ou aprendizagem). Quais suas expectativas em relação à formação no que tange a possíveis transformações em suas práticas na perspectiva inclusiva?

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações contidas nesse consentimento foram fornecidas pela Mestranda Juliana Nascimento de Alcântara e pela Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi, com o objetivo de autorizar, por escrito, a minha participação, com pleno consentimento das atividades que serão desenvolvidas, com livre arbítrio e sem coação.

Eu,_____,
RG_____. DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito objeto da pesquisa, que fui devidamente esclarecido do Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado: ***Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama***, desenvolvido pela mestranda e pela professora acima citadas, ambas da Universidade Federal do Sergipe, quanto aos seguintes aspectos:

a) Objetivos da pesquisa: Este estudo se propõe a uma ação coletiva de meta-análise crítica junto ao corpo de professores da Educação, na perspectiva inclusiva, concomitante à criação e concepção de novas possibilidades de aprofundamento do diálogo teórico-prático, fundante da práxis, pela via da pesquisa-ação colaborativo-crítica almejando a formação desses professores. Desse modo, busca atuar junto à formação de professores de Educação Especial, da sala comum e do atendimento educacional especializado, num curso de 80 horas, entre carga-horária presencial e não-presencial, com o intuito de formar profissionais reflexivo-crítico, na tentativa de criar dispositivos que disparem outras ações políticas, novas práticas pedagógicas e de formação de professores na Educação Especial. Além disso, buscar-se-á pensar coletivamente possibilidades de ação frente às demandas encontradas, discutir o lugar do professor no processo inclusivo, refletir sobre as práticas pedagógicas instituídas e sobre novas possibilidades de

atuação, dialogar a partir das políticas públicas de base sobre o movimento de inclusão escolar no estado.

b) Desconfortos e riscos possíveis e os benefícios esperados - Poderão ser usadas minhas falas, bem como a descrição e análise destas, além de imagens fotografadas e filmadas. Os dados estarão sob responsabilidade das pesquisadoras responsáveis pelo projeto, os resultados serão utilizados para fins de estudos e publicações científicos e apresentação de estudos em congressos na área. Os benefícios estão relacionados ao próprio processo de reflexão e mudança a partir das discussões.

c) Uso de imagem: permito que as reuniões do curso de formação continuada sejam fotografadas/filmadas e que as imagens sejam utilizadas somente para fins de estudo e publicações científicas na área em questão.

d) Procedimentos do estudo- se concordar em participar da pesquisa, você permitirá o uso dos materiais coletados e sua análise. O procedimento consta de encontros presenciais com os professores para o curso de formação, discussões online sobre temáticas propostas no curso, atividades não-presenciais a serem desenvolvidas como parte do projeto supracitado.

e) Garantia de esclarecimentos antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia- Em qualquer fase da pesquisa os sujeitos da pesquisa poderão pedir esclarecimentos sobre os procedimentos e etapas da mesma.

f) Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

g) Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-lhe absoluta privacidade.

h) Custo e reembolso para o participante: Não haverá nenhum gasto com sua participação, não recebendo nenhuma cobrança com o que será realizado. Você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me (nos) foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Aracaju, de de 2014.

Assinatura

APÊNDICE D

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, _____, portador(a) de cédula de identidade nº _____, **autorizo** a _____ a gravar em vídeo e veicular minha imagem e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins didáticos, de pesquisa e divulgação de conhecimento científico sem quaisquer ônus e restrições.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Aracaju, _____ de _____ de 20___.

Ass._____

APÊNDICE E

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Aracaju, de de 2014.

_____

Assinatura do Pesquisador

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Aracaju, _____ de _____ de _____

_____

_____

Nome e assinatura do voluntário

_____

_____

Nome e Assinatura da testemunha

APÊNDICE F

FOTOS DO PRIMEIRO MOMENTO: GRUPO DE DISCUSSÃO E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO

APÊNDICE G

FOTOS DO CURSO PRESENCIAL DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

APÊNDICE H

FOTO DO ÚLTIMO MOMENTO: AUTOAVALIAÇÃO DO PROFESSOR E DO CURSO

APÊNDICE I

ATIVIDADES PARA AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

ATIVIDADE AUTOFORMATIVA

Autoavaliação profissional quanto à educação inclusiva

(Professor da sala comum)

1- A adaptação/flexibilização curricular tem se configurado um instrumento inclusivo em suas aulas? Se sim, quais os principais desafios/dificuldades advindos desse uso? Quais as implicações da mesma no processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiência?

2- Como são trabalhados os objetivos e conteúdos ante o aluno com deficiência?

3- Como costuma proceder quanto à avaliação em sala com alunos com deficiência?

4- Como pensa e concebe a questão da temporalidade?

5- Os planejamentos de aula são produzidos de modo a contemplar a participação do aluno com deficiência? Que estratégias têm sido pensadas nesse sentido?

6- Acredita que a organização do espaço escolar/de sala de aula interfere no processo de inclusão? Você costuma inferir sobre a organização do seu espaço de sala de aula?

7- Mostra-se aberto à inserção das tecnologias como instrumentos de viabilização do processo de ensino-aprendizagem?

8- Conhece os recursos de tecnologias assistivas disponíveis para a utilização no espaço escolar? Os recursos (alta ou baixa tecnologia) o auxiliam em suas práticas pedagógicas na sala de aula?

9- Quais as principais barreiras por você enfrentadas em relação ao uso das tecnologias? Como tem agido frente a isso?

10- Costuma buscar fundamentação teórica para suas práticas, no que tange à Educação Especial?

11- Você costuma partilhar com outros docentes experiências, anseios e questões da educação especial?

12- Se mostra aberto à articulação com o professor da sala de atendimento educacional especializado? Se sim, como tem se dado essa parceria?

13- Você se considera um professor empenhado em ressignificar suas práticas pedagógicas ante o movimento inclusivo? Por quê?

14- De maneira ampla, a configuração das suas aulas mudou significativamente após a entrada de sujeitos com deficiência na escola? Se sim, em que sentido?

15- Que valor possui a interação entre os alunos (ditos normais e com deficiência) em sala de aula? A heterogeneidade do alunado se apresenta para você como ponto positivo ou negativo no desenvolvimento do seu trabalho?

16- Como você vê a pessoa com deficiência no processo de aprendizagem? Age de modo a impulsionar que o aluno deficiente possa ser ativo nesse processo?

17- Sintetize aqui as principais dificuldades e principais avanços obtidos frente ao trabalho que se pretende constituir inclusivo.

ATIVIDADE AUTOFORMATIVA

Autoavaliação profissional quanto à educação inclusiva

(Professor da sala de recursos)

1- Tem trabalhado em parceria com o professor da sala comum, a fim de potencializar o trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência?

2- Reserva tempo especialmente para o planejamento dos atendimentos a serem realizados na sala de recursos? Como são produzidos esses planejamentos?

3- Como se dá o processo de avaliação dos alunos? A avaliação se estende às suas próprias práticas?

4- Utiliza e se apropria de todos os recursos disponíveis na sala de AEE? Usa principalmente recursos de alta ou baixa tecnologia?

5- Os planejamentos realizados vão ao encontro dos interesses do aluno? Como verifica o interesse dele?

6- Os objetivos do seu trabalho implicam a participação ativa do aluno?

7- Quantos de seus alunos, em porcentagem, tem alcançado os objetivos que você tem delimitado?

8- Acredita que a organização do espaço escolar/de sala de recursos interfere no processo de inclusão? Que importância você confere à organização do espaço na sala de AEE?

9- Os recursos criados e utilizados em sua sala de recursos tem se estendido para outros espaços? O trabalhado tem atingido a sala de aula comum do sujeito?

10- Como enxerga o seu papel diante do processo de escolarização do aluno com deficiência?

11- Costuma buscar fundamentação teórica para suas práticas? Onde? Como busca seu aprimoramento profissional?

12- Como avalia sua formação para o trabalho que desenvolve?

13- Você costuma partilhar com outros especialistas suas experiências, anseios e questões quanto à educação especial?

14- Como você vê a pessoa com deficiência no processo de aprendizagem? Age de modo a impulsionar que o aluno deficiente seja ativo nesse processo?

15- Quantos de seus alunos em porcentagem estão nivelados com os outros alunos de sua sala de aula?

16- De maneira ampla, quais têm sido seus principais objetivos no que concerne ao trabalho com os alunos a sala de recursos?

17- Se sente seguro no trabalho com as Tecnologias Assistivas (a exemplo da Comunicação Alternativa)? Tem enfrentado dificuldades? Quais? Que valor elas possuem no processo alçado da sala de AEE?

18- Sintetize aqui as principais dificuldades e principais avanços obtidos frente ao trabalho que se pretende constituir inclusivo.

APÊNDICE J

DOCUMENTO PARA AS SECRETARIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

São Cristóvão, 04 de setembro de 2014.

À Divisão de Educação Especial do estado de Sergipe e à Coordenação de Educação Inclusiva do município de Nossa Senhora do Socorro,

Diante da parceria firmada entre a Universidade Federal de Sergipe, nas figuras da Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi e da mestranda Juliana Nascimento de Alcântara, e as Secretarias de Educação do Estado e do município de Nossa Senhora do Socorro, representadas por Aparecida Nazário e Ana Maria dos Santos, respectivamente, viemos, através deste, levantar os principais resultados e alguns apontamentos e discussões trazidos pelo estudo realizado na pesquisa intitulada "A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama".

Essa parceria justifica-se pela aproximação feita entre o grupo de pesquisa do qual as pesquisadores supracitadas são integrantes (coordenadora e participante) e as gestões, donde surgiram diálogos que sinalizaram um trabalho colaborativo prospectivo. Nesse panorama, pudemos acordar juntos o delineamento do curso que se desdobrou na pesquisa de mestrado.

Propusemos o curso intitulado "Curso de Formação Continuada de Professores em Educação Inclusiva". Tal formação representou o reconhecimento da necessidade de formação através de uma lógica que colocasse os professores em situação de participação ativa na construção de conhecimentos.

Enquanto parte integrante do estudo, dispusemo-nos a uma meta-análise crítica com esse grupo de professores que coadunava profissionais da esfera estadual e professores da esfera municipal. Objetivava-se potencializar o diálogo teórico-prático, pela pesquisa-ação colaborativo-crítica, tendo como eixo a formação continuada desses professores. Construir um espaço aberto à interlocução, à coexistência das demandas específicas e às necessidades emergentes que enlaçam a sala comum e a de AEE, também foi meta da pesquisa, visto a urgência em se contemplar espaços formativos que deem vida a essa articulação, grande lacuna e grande desafio à Educação Inclusiva em nossos dias.

Buscou-se criar o desenho do curso de formação coletivamente, contemplando os anseios e dificuldades apontadas pelos professores, o que materializou o currículo anexado a este documento e consistiu num planejamento inicial da ação formativa.

A carga-horária do curso de 80 horas foi parcialmente atingida: as 52 horas presenciais foram cumpridas, contudo, as 28 horas não presenciais, distribuídas entre leituras e estudos, bem como encontros virtuais, não foram completamente realizadas, vide todos os atravessamentos que impediram que acontecessem, como as justificativas baseadas na (falta de) condição material para este fim, alegando falta de substituição quando precisavam estar presentes na formação, o que lhe acarretava muitos transtornos, além de extensa vida laboral, que lhes dificultava o acesso aos materiais de estudo. Tais alegações também implicaram algumas das razões para a desistência e evasão de alguns profissionais e, de maneira regular, contamos com a presença de 10 professores, sendo massiva a preponderância de professores da sala de recursos e os profissionais, em sua maioria, provenientes do município.

Tais considerações também reverberaram no aprofundamento teórico-prático desejado, pois a dimensão teórica viu-se fragilizada perante o maior envolvimento no momento presencial, requerendo maior articulação nesse sentido.

Contudo, observou-se um processo no qual, pouco a pouco, o agrupamento inicial ia se constituindo enquanto grupo, pela assunção de uma mesma direção, pela partilha de objetivos comuns em torno do desejo de transformação, o que norteou os direcionamentos da formação e consistiu num importante elemento para que pensássemos juntos a ressignificação dos fazeres e dos dizeres no eixo da inclusão educacional e pudemos potencializar discussões que falavam do vivido nas escolas.

Na materialização curricular, se edificou um conflito com o qual nos deparamos continuamente: a necessidade de extensão do tempo, pelo que a pesquisa-ação demarca, pelo

que o grupo urgia, versus o aligeiramento que um currículo estreitado impunha, na determinação da impossibilidade de garantia da extensão da proposta pelo que fora acordado com as secretarias, na argumentação da dificuldade para tal sustentação.

A materialização demonstrou a necessidade do professor em discutir as práticas pedagógicas, em estabelecer para com elas nova relação com fazeres e lugares mais potentes, abertos ao trabalho com a diversidade.

Deste modo, vieram à tona as adaptações curriculares/de matérias, o uso das tecnologias assistivas/comunicação alternativa, propostas de trabalho em grupo, estratégias pensadas como possibilidades dentro de um panorama real de trabalho, o ensino em multiníveis. Este último, apontado como clímax do curso (tanto no que diz respeito ao tempo, quando alegaram estarem verdadeiramente envolvidos e implicados na dinâmica, quanto no que tange ao tema em si mesmo) dizia para além do que traziam: falava da necessidade do professor em discutir as práticas pedagógicas, em encontrar outros canais de interlocução, em partilhar noutras parcerias caminhos para um trabalho pedagógico assentado no paradigma inclusivo, que possa penetrar em novas formas de ser docente.

Foi possível estabelecer a confiança que precede e semeia o terreno propício à partilha, à parceria, ao “fazer junto”, não através de um movimento linear, mas por entre encontros e desencontros, levantando confrontos e também pontos de convergência do olhar. Essa colaboração foi discretamente irrompendo a despotencialização, provocando rupturas na passividade frente às ambivalências que apontavam ao interpretar o processo inclusivo.

Sob essa ótica, embora cientes da responsabilidade individual do cursista, postula-se aqui a potência de mudança pelo coletivo associada à assunção da responsabilização pela gestão pública, no caso da formação de professores, através da garantia de condições materiais para que o docente possa se ausentar da sua atividade, o que pode resultar em bons efeitos para o processo inclusivo. Com isso, a intenção é refletirmos juntos sobre novos modos de funcionar e conceber as formações que se deflagrarão adiante, potencializar a parceria.

Em síntese, poderíamos dizer que o estudo foi capaz de disparar alguns apontamentos a serem levados em consideração na oportunidade de outros percursos formativos serem concebidos pela esfera pública, seja ela municipal ou estadual, além de reflexões que possam dirigir a iniciativas que reverberem em bons encontros no âmbito de circunscrição do processo inclusivo:

• Necessidade de promoção de espaços para o diálogo entre professores da sala de recursos e da sala comum, na tentativa de romper com a segregação formativa, criando dispositivos que engendrem novos modos de compreender essa necessária articulação e a desmistificação dos lugares e papeis do professor de AEE, em nome da ressignificação e instituição de parcerias colaborativas na escola;

• Priorização de formações continuadas onde se prime pela dialética teoria-prática como fundante do ato formativo, buscando romper com a lógica dos cursos onde tais dimensões se dissociam, nos quais se vê a prevalência das práticas em detrimento dos construtos teóricos ou, ainda, a supremacia de uma teoria que não dialoga com as práticas escolares, implicando a fragmentação do conhecimento do educador;

• Aproximação entre professores e gestores da educação, contemplando a gestão educacional mais ampla e a especial, buscando a tomada da responsabilização do processo inclusivo de maneira coletiva, para atribuição de novos sentidos que irrompam com a ideia da educação especial como modalidade à margem do processo educacional macro, em nome da assunção de condutas que possam deflagrar novas/outras ações políticas;

• Desenvolvimento de pesquisas que cartografem as demandas escolares no entorno da inclusão, compreendendo as tensões e conflitos que residem na escola regular, na busca por entender o processo que se tem constituído no estado, dispondo de uma escuta sensível aos sujeitos envolvidos na comunidade escolar.

Por fim, reafirmamos nosso compromisso ético-político-pedagógico enquanto universidade para com as questões inclusivas e de formação. Sabendo das dificuldades e entraves enfrentados pelo âmbito público nesse processo, sinalizamos a necessidade de imprimir novos/outros esforços na busca pelas mudanças desejadas, na possibilidade de reavaliar as ações. Assumindo o valor do trabalho colaborativo, fica o desejo de que as parcerias possam se efetivar de maneira sempre mais prospectiva.

Atenciosamente,

Profª Drª Rosana Carla do Nascimento Givigi
Profª Adjunta da UFS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Juliana Nascimento de Alcântara
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS