

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR COLETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*COLLECTIVE CURRICULAR DEVELOPMENT IN TEACHER TRAINING FOR
SPECIAL EDUCATION*

*LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR COLECTIVA EN LA FORMACIÓN DE
PROFESORES DE EDUCACIÓN ESPECIAL*

Rosana Carla do Nascimento Givigi¹

Juliana Nascimento de Alcântara²

Solano Sávio Figueiredo Dourado³

Marcus Valerius da Silva Peixoto⁴

Amanda Fernandes da Silva⁵

¹Doutora em Educação pela UFES. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão - SE – Brasil.

²Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão - SE – Brasil.

³Doutorando em Ciências Fisiológicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão - SE – Brasil.

⁴Doutorando em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão - SE – Brasil.

⁵Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) – São Cristóvão - SE – Brasil.

Resumo: Em tempos de assunção do paradigma da inclusão como norteador das práticas educativas, a formação do professor tem sido problematizada. Um dos desafios quando se pensa a proposição de uma formação de professores é a construção de um currículo de formação que atenda à heterogeneidade profissional. Este trabalho teve por objetivo acompanhar a elaboração do currículo de um curso de formação de professores na perspectiva inclusiva e seus efeitos, à luz da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Referenciaram-se os procedimentos realizados neste estudo pela pesquisa-ação colaborativo-crítica. O grupo de sujeitos da pesquisa foi composto por 22 professoras das redes públicas estadual de Sergipe e municipal de um município da Grande Aracaju, entre professores da sala comum e do atendimento educacional especializado (AEE). Como resultados, foram eleitas três temáticas principais a serem contempladas no currículo: Comunicação Alternativa, Adaptação/Flexibilização Curricular e Práticas Pedagógicas Inclusivas. As demais temáticas seriam levantadas, imprevisivelmente, de acordo com as necessidades que emergissem do/pelo processo. Os preceitos da pesquisa-ação convergiram para a construção de um currículo materializado a partir da implicação mútua dos participantes e dos pesquisadores. O olhar esteve dilatado para as demandas que iam surgindo conforme o processo formativo acontecia, dada a imprevisibilidade que a pesquisa-ação assume marcar processos iminentemente humanos, de transformação. Possibilitou-se, assim, que as problematizações lançadas pelo grupo de pesquisadores ecoassem no grupo de sujeitos, levando a um nível mais aprofundado e crítico de reflexão quanto à sua construção docente.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação Especial; Pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Abstract: In times when the paradigm of inclusion as assumed as a guiding factor of educational practices, teacher education has been investigated. One of the challenges, when thinking of the proposal of a teacher training, is to design a training curriculum that caters for professional heterogeneity. This study aimed to monitor the development of the curriculum of a teacher training course, from a perspective of inclusion, and its effects in light of critical-collaborative research-action. The procedures carried out in this collaborative-critical action-research are outlined. The group of research subjects was comprised of 22 teachers working in state education networks of the state of Sergipe, and a municipality in Grande Aracaju, including regular classroom teachers and teachers of specialized educational services (ESA). Three main themes were selected, to be covered in the curriculum: Alternative Communication, Curricular Adaptation/Flexibilization, and Inclusive Teaching Practices. The remaining issues would be raised as necessary, according to the needs that emerged from/through the process. Thus, the precepts of the research-action converged to the construction of a curriculum that was designed based on the mutual involvement of the subjects and the researchers. The perspective was broadened to the demands that were emerging during the training process occurred, given the unpredictability that action research assumes in marking human and transformation processes. The investigations launched by the group of researchers were echoed in the group of subjects, leading to a deeper and critical level of reflection about their teaching construction.

Keywords: Teacher training; Special Education; Action research collaborative critical.

Resumen: En tiempos de asumir el paradigma de la inclusión como orientador de las prácticas educativas, la formación del profesor ha sido problematizada. Cuando se piensa la proposición de una formación de profesores, uno de los desafíos es la construcción de un currículo de formación que atienda a la heterogeneidad profesional. Este trabajo tuvo por objetivo acompañar la elaboración del currículo de un curso de formación de profesores con una perspectiva inclusiva y sus efectos, a la luz de la investigación-acción colaborativo-crítica. Se referenciaron los procedimientos realizados en este estudio por la investigación-acción colaborativo-crítica. El grupo de sujetos de la investigación estuvo compuesto por 22 profesores de las redes públicas estatal de Sergipe y municipal de la Gran Aracaju/Sergipe, entre profesores del aula común y del atendimento educacional especializado (AEE). Como resultado fueron elegidas colectivamente tres temáticas principales a ser contempladas en el currículo: Comunicación Alternativa, Adaptación/Flexibilización Curricular y Prácticas Pedagógicas Inclusivas. Las demás temáticas serían levantadas imprevisiblemente, de acuerdo con las necesidades que emergieran del/por el proceso. De esta forma, la construcción del currículo por el colectivo de sujetos de la investigación fue propulsora del desencadenamiento de un proceso formativo dado en el movimiento de resignificación de las acciones/reflexiones inmersas en la trama de la educación inclusiva. Los preceptos de la investigación-acción convergieron para crear un currículo materializado a partir de la participación mutua de los participantes y los investigadores. La mirada abarcó las demandas que iban surgiendo conforme se desarrollaba el proceso de formación, dada la imprevisibilidad que asume la investigación-acción al marcar procesos de transformación eminentemente humanos. Así, se hizo posible que las problematizaciones

lanzadas por el grupo de investigadores repercutiesen en el grupo de sujetos, lo que lleva la reflexión acerca de su construcción docente a un nivel de más profundización y crítica.

Palabras clave: Formación de profesores; Educación Especial; Investigación-acción colaborativo-crítica.

INTRODUÇÃO

A escola como espaço privilegiado na construção da aprendizagem vem recebendo críticas incisivas quanto à efetividade do processo educacional pleno, um direito legítimo de todo e qualquer sujeito. Em tempos de assunção do paradigma da inclusão como norteador das práticas educativas a formação do professor é colocada em evidência, o que traz a necessidade de uma reflexão mais ampla que problematize o conhecimento profissional e/ou saberes necessários, num contexto multifacetado e dinâmico, sempre entrecortado pela complexidade das interações humanas (SILVA, 2011).

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?

Dentre as questões que em nossa 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 planejados 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 avaliarmos a situação que vivemos 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.

Frente à complexidade dessas questões, na teia do entrelaçamento de todos os 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 inclusão. Em muitas circunstâncias temos buscado a formação pela pesquisa, entendida como potencializadora de processos formativos conscientizadores e desalienantes (LONGAREZI, 2010). De acordo com Laffin et al. (2015), precisamos criar frestas, desvios para que sejamos capazes de escapar da homogeneização e buscar possibilidades de singularização na formação de professores.

A busca crescente por abordagens dessa natureza tem se firmado por diferentes metodologias, como a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998; BARBIER, 2004), numa perspectiva colaborativa (IBIAPINA, 2008; GARRIDO, PIMENTA & MOURA, 2000). No entanto, a discussão que permeia o currículo das formações nesta perspectiva ainda requer problematizações mais profundas no que tange ao seu percurso de concepção/construção, contemplando sua dimensão político-ideológica.

Diniz-Pereira (2007) elabora 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 constituem nosso foco de interesse e os mesmos concebem a educação como atividade histórica e social, intrinsecamente política e problemática, e vinculam a pesquisa ao ensino e ao currículo, como instrumento de (trans)formação que destaca a práxis educativa.

A prática, nesse entendimento, assume a centralidade do processo de conhecimento e do processo formativo do professor. A dimensão prática deixa de ser concebida 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 (MOLINA & GARRIDO, 2010).

Devemos pensar a formação do professor atual imbricada à assunção do paradigma inclusivo, aposta essa firmada na legislação vigente, com políticas públicas que se assentam nessa perspectiva. O aparato legal desenvolvido no Brasil foi fomentado a partir de um movimento internacional que culminou numa série de documentos fundamentais feitos mediante a efervescência da luta em favor dos direitos humanos e sociais, que contemplavam a pessoa com

deficiência, tais como: a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975), a Declaração de Salamanca (1995), dentre outros.

Assim, revelou-se no contexto nacional um processo de promulgação de políticas públicas de inclusão com ápice na década de 1990, com marcos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que faz menções às pessoas com deficiência, a exemplo de quando aponta que “crianças e adolescentes ‘portadores de deficiência’ têm direito ao ‘atendimento educacional [...] preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, inciso III). Além dele, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96) foi essencial ao dedicar um capítulo exclusivo para a educação especial.

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 as características particulares relativas a cada sujeito. 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 Benefício 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). O Parecer 13/CNE surge em 2009 e dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Com esse novo panorama estabelecido, um dos desafios quando pensamos a proposição de uma formação de professores, no que tange as práticas inclusivas sob o prisma emancipatório, é a construção de um currículo de formação que atenda à heterogeneidade profissional.

Em relação ao entendimento de currículo assumido, nesse estudo corroboramos com Silva (2011), ao sinalizar que, na proposição de estruturas 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, 2011, p. 195).

O currículo precisa ser visto em suas ações e efeitos, entendendo, conforme o autor supracitado, que nós o produzimos e ele também nos produz. É o veículo da ideologia, da filosofia, da intenção educativa. Abraçamos a concepção de currículo como campo político-pedagógico no qual as diversas relações - entre os sujeitos, o conhecimento e a realidade - constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos.

Marcado por um processo dialético e dinâmico, a realidade é tomada como palco sobre o qual construímos os processos de aprendizagem, sendo encarada como elemento constituinte da prática educativa, do processo pedagógico. É componente pedagógico significativo no processo formativo mediado pelas condições objetivas e subjetivas de sobrevivência e convivência, devendo ser elaborado e implementado a partir das necessidades reais e concretas que a realidade social, política e cultural propõe como desafio e demanda histórica, situada num espaço-tempo determinado. Dessa forma, o currículo é representação simbólica, espaço de escolhas e pode legitimar ou repelir o estigma, a exclusão.

É urgente pensar um currículo que preconize por descolonizar conhecimentos, que coloque a educação a favor da vida, da diversidade em todos os seus âmbitos, que reconheça e potencialize a diferença. Repensar a ideia de currículo a partir dessas novas diretrizes é desafiador e torna-se uma exigência contemporânea de/por uma educação comprometida com processos de desenvolvimento e inclusão social.

Ao assumirmos os pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica, faz-se necessária a constituição de um processo horizontalizado, no qual a construção do currículo da formação seja efetivado na/pela relação pesquisador/professores,

a partir da escuta sensível às demandas desse profissional, desveladas em discursos que vão para além do que é dito, momento no qual o problema de pesquisa é desfiado e inicialmente problematizado.

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).

Nesse sentido, este trabalho consiste no recorte de uma pesquisa e se propõe a acompanhar a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva pela pesquisa-ação e seus efeitos, trazendo a tessitura do seu primeiro momento de constituição, no qual fora discutido e concebido o currículo do curso junto ao coletivo de professores das salas de recursos e da sala comum que integraram o grupo, momento anterior à materialização do curso propriamente dito.

Logo, o objetivo do presente estudo foi acompanhar a elaboração do currículo do curso de formação de professores na perspectiva inclusiva, à luz da concepção da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Tal acompanhamento diz respeito ao primeiro momento apontado pela pesquisa-ação como disparador do processo: o planejamento e ação iniciais. Segundo a espiral metodológica deste tipo de pesquisa, o estudo parte da tomada da situação problemática e posterior planejamento e ação iniciais, que levam às primeiras avaliações e teorizações e, deste modo, vão levantando novos planejamentos e ações, avaliações e teorizações e assim sucessivamente. Trata-se, portanto, de expor neste escrito o movimento inicial dentro do modelo formativo assumido.

METODOLOGIA

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Tal pesquisa fora aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe conforme parecer n. CAAE- 0133.0.107.000-08.

Para sustentar nossas práticas, buscamos como fundamentação teórica uma posição científica com o compromisso social dentro de um universo de significações dialéticas, que trazem o aparato técnico e formal a favor de determinações mais significativas. Nestas configurações, é pertinente destacar que não se trata de negar a importância dos procedimentos mecânicos, dedutivos e técnicos, mas sim pôr em evidência os procedimentos que haurimos numa relação de reverberação social.

Para a execução dos objetivos especificados acima tomamos 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).

Dessa forma, o sujeito que é buscado na pesquisa-ação colaborativo-crítica tem uma totalidade indissociável social, biológica, cósmica, psicológica e dinâmica. Posição distante da visão positivista que não assume esta constatação, visto que a "pessoa", objeto de estudo, é subdividida constantemente (BARBIER, 2004).

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, 2004, p. 95).

Significa pensar a ação sempre alicerçada à teoria, de modo que uma só exista na confluência com a outra. Materializando essa relação, podemos 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, os embates, as contradições e os movimentos inerentes ao processo que se constrói.

Para a tessitura deste estudo, utilizamos ainda uma prática de pesquisa chamada Grupo de Discussão (GD). O grupo de discussão 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).

A realização do curso de formação de professores foi efetivada por meio da parceria entre o GeLC (Grupo de Estudos da Linguagem e Comunicação Alternativa) da UFS e a Divisão de Educação Especial da SEED (Secretaria de Estado da Educação de Sergipe), bem como com o Núcleo de Educação Especial de um Município da Grande Aracaju, o município de Nossa Senhora do Socorro. A meta era discutir, junto aos gestores da educação especial, questões relacionadas à inclusão escolar, com o intuito de refletir possibilidades de transformações das lógicas estabelecidas.

As análises aqui contidas falarão do momento inicial do curso, destinado à construção coletiva do currículo junto a um grupo de 22 professores das redes públicas estadual e municipal, entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Do total de sujeitos, 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 existe salas como essa como herança da cultura da escola especial, massivamente perpetuada em Sergipe. O intuito em juntar ambos os profissionais era criar um espaço de discussão, fundado nos pressupostos inclusivos, que pudesse se constituir como dispositivo de reflexão sobre a possibilidade de articulação desses professores e de construção crítico-reflexiva.

A pesquisa teve duração total de sete meses. O processo de coleta de dados para o curso de 80 horas se deu de fevereiro a julho de 2014. O primeiro procedimento foi a reunião com os gestores da educação especial para apresentação do projeto e selamento da parceria para a execução da pesquisa. O momento seguinte consistiu na concepção do currículo do processo formativo, que se deu mediante um encontro com os professores, com duração de quatro horas na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe. Estiveram envolvidos os pesquisadores, os gestores da rede e os professores. Na reunião, lançamos mão da filmagem como instrumento de coleta de dados, além dos registros em diário de campo, transcrição e relatório descritivo-analítico.

Nesse primeiro momento que disparou a formação, utilizamos ainda como instrumentos para coleta de dados a Ficha de Inscrição e o Questionário com informações a serem preenchidas relacionadas à sua formação e atuação

profissional. Todos os professores assinaram ainda o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Quadro 1- Etapas dos procedimentos realizados na pesquisa

Etapas	Descrição dos procedimentos	Período
1º Momento	Reunião com gestores da educação especial para apresentação do projeto e selamento da parceria com a universidade.	Janeiro de 2014
2º Momento	Reunião inicial com os professores para discussão sobre a construção coletiva do currículo do curso de formação.	Fevereiro de 2014
3º Momento	Curso de formação de professores a partir do currículo formado inicialmente e de mudanças advindas do decorrer do processo e novas demandas trazidas pelos sujeitos.	Março a Julho de 2014

Vale ressaltar que, como se trata de uma pesquisa-ação, os pesquisadores estiveram compreendidos dentro do grupo e todos deveriam 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, os embates, as contradições e os 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).

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, os resultados do processo de pesquisa são produzidos pela relação colaborativa entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa, pois, mediante a interlocução instituída, novos movimentos são engendrados e ressignificam as possibilidades de mudanças.

O CURRÍCULO CONSTRUÍDO NO/PELO COLETIVO

Desejamos no momento de reunião inicial com os professores instituir um espaço para discussão, a fim de apresentar a proposta de formação e construir junto a eles o currículo do curso em questão. Assim, pretendemos ouvir as demandas, conhecer as realidades por meio dos seus discursos, os principais desafios/tensões, dispensar uma escuta sensível ao que desejavam/precisavam que fosse contemplado. Seria um currículo evocado por muitas vozes, escrito a muitas mãos. Deveria ser um currículo intimamente articulado às condições materiais de trabalho, perspectivas, lacunas, anseios dos docentes, de fato um instrumento encarnado, que refletisse a realidade com a qual nos deparávamos.

Investindo numa educação problematizadora (FREIRE, 1996) em detrimento de uma educação bancária, buscamos 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).

Pensamos o currículo como artefato vivo, munido pela autopermissão ao desafio da mudança, nutrido pela vivência do professor. Convergimos, assim, 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.

O diálogo com os professores teve início com a apresentação dos pesquisadores e uma descrição do funcionamento do referido grupo de pesquisa e dos 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, iniciamos o diálogo com os professores, que foram convidados se apresentar,

a fim de que nós os conhecêssemos e de que conhecessem uns aos outros. A apresentação deveria acontecer conforme critérios que achassem convenientes, estavam livres e convidados a falar de si e de seu trabalho, bem como sobre as questões que tencionavam/fundavam sua realidade vinculada à inclusão.

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.

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 [...]”.

Nesse sentido, observamos a forte herança do modelo de educação especial assentado numa visão médico-psicológica; discursos que diziam da despotencialização das ações pelas mazelas inerentes à situação da profissão docente hoje, como a necessidade de aglutinar dois vínculos (por vezes dois no estado, por vezes entre estado e município), o que produz como efeito fazeres por vezes irrefletidos e engessados, vide a ausência de plano de carreira justo e piso salarial que lhes possibilite uma carga-horária menor de trabalho, vínculos que muitas vezes levam alguns inclusive a casar o trabalho pedagógico com trabalhos técnicos mais específicos dentro do eixo da gestão.

Sob esse eixo, constatamos 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 pretendemos 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.

Para tanto, o embate enunciativo faz-se imprescindível, uma vez que nesse âmbito provocamos as possibilidades de novos sentidos ao que está posto, de problematizações mais profícuas, potencializadas pelo enaltecimento do processo reflexivo. Serão trazidos alguns recortes de falas de professores ou quaisquer sujeitos envolvidos nesse momento de discussão, o objetivo é dar visibilidade aos processos construídos.

“Até que ponto estamos colocando a questão de ‘inserção por inserção’ e até que ponto - e até quando - estamos priorizando a qualidade de vida desses sujeitos?” (PROFESSORA DA SALA DE ESTIMULAÇÃO – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Somamos a isso discursos como o do “despreparo” do professor da escola comum, como observamos neste estudo, os quais 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, corroborando 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.

Entretanto, em meio a discursos pouco potentes, ecoaram análises sobre a conjuntura da educação especial mais prospectivas, como vemos no recorte do discurso de uma das professoras a seguir mencionado. O conflito provocado pelas diferenças de concepções eliciou discussões mais profícuas e levou-nos a

problematizar num nível mais profundo os sentidos desse pensamento para o que desejamos como avanços na inclusão escolar. Eram discursos polifônicos, produzidos por várias vozes sociais que diziam de lugares distintos, histórias e formações ideológicas diversas.

“Eu, enquanto profissional dentro da sala de aula, tenho que fazer meu trabalho bem feito, isso não está 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).

A discussão foi efervescente e muitas eram as demandas. Várias vozes, múltiplos discursos. A discussão foi mediada de modo que ela atravessou a linha tênue entre o que o que se configura como tensão/desafio às suas práticas, o que se revela como avanços, as experiências pessoais e coletivas que 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, amparados pelo conhecimento de seus funcionamentos, enxergando a realidade conhecida pelo discurso e pela forma como nossos professores a sentem.

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).

No recorte a seguir, observamos um discurso que traz à tona um lugar do sujeito com deficiência intrinsecamente ligado à ideia assistencial, e as efetivas vicissitudes relacionadas ao processo educacional não aparecem ou não são exploradas, denotando sua fusão a outras vozes sociais que ressaltam esse cunho de caridade ao trabalho pedagógico com esse grupo, de modo que nos revela a necessidade de instauração de diálogos prospectivos referentes à formação para o trabalho na educação especial.

"[...] Eles me disseram: você tem um aluno autista. Então 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 cuspiava, ele me derrubava [...] Ele não me conhecia, me estranhou completamente, foi desesperador[...] Mas se ele entrou na minha vida, eu disse: 'Se Deus mandou pra mim, então é uma missão e eu vou conseguir'. A escola não aceitava, mas aos poucos vamos vencendo [...] Então nós viemos engatinhando junto [...] É uma benção em minha vida." (PROFESSORA DA SALA COMUM – SOCORRO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Apesar de tanto se difundir a inclusão, o acesso ao ensino regular como um direito previsto em lei, a igualdade de oportunidades do alunado mesmo em face da sua heterogeneidade (o que muda é a forma de acesso); embora tantos estudos apontem a possibilidade real de sujeitos com deficiência aprenderem, participarem de um processo comum de sistematização do conhecimento, os ganhos quando no trabalho com a diversidade, seja para quem é deficiente, seja para quem é dito normal, microrresistências fortalecem esse cunho segregacionista e levantam a discussão do direito de escolha pessoal, como fora mencionado na reunião, refratando a imposição da escola regular, advertindo sobre a chance de opção do sujeito/família quanto ao que julgue melhor.

O diálogo 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: parece difícil não assumir qualquer posição, transparecer neutralidade nesse sentido, a inclusão evoca, impõe posicionamento; implica uma trama delicada e sinuosa de enunciados e afetamentos. Era perceptível como alguns enunciados afetavam outros, visto que a interação consiste no espaço discursivo privilegiado.

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

Outras temáticas reconhecidamente valorizadas no discurso dos professores foram a relação da escola com a família do sujeito da educação especial, muito apontada especialmente 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.

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 foi apontar exemplos do que deu certo, a fim de pensarmos juntos sobre as possibilidades que temos e as que precisamos criar: tentamos disparar, pela mediação, provocações que levassem à reflexão do instituído/instituente. No trecho a seguir é possível inferir como a circulação de enunciados mais prospectivos parecia afetar algumas análises, dizendo de sentidos dinâmicos atribuídos na confluência de posições calcadas na instância do diálogo.

“Eu acho que hoje já avançamos, podemos fazer diferente [...]” (PROFESSORA DA SALA DE AEE – ESTADO– REUNIÃO INICIAL – 25/02/2014).

Ao final, foram eleitas três temáticas principais a serem trabalhadas, e combinado que as demais seriam levantadas ao longo do processo, à medida que avaliássemos coletivamente se as demandas estavam sendo verdadeiramente atendidas, desdobrando-se em outras necessidades que emergem do/pelo processo. Tais temas foram evocados praticamente em uníssono pelo grupo de professores: Comunicação Alternativa, Adaptação/Flexibilização Curricular e Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Desta forma, observamos em seus discursos a colocação das tecnologias para comunicação/educação como centrais nos processos de inclusão, porém tomados como grandes desafios aos professores, entendendo-as como ferramentas para acesso ao currículo pelo aluno com deficiência. Ademais, pensar estratégias pedagógicas inclusivas que envolvam esses novos recursos/instrumentos coloca-se como uma demanda da qual não podemos distanciar, pois é uma necessidade latente na escola contemporânea.

Entretanto, pensar esse viés das práticas inovadoras e tecnológicas evocava um contraponto: o desejo dos professores em adentrar de imediato o universo da técnica, dos procedimentos, como se o acúmulo destas pudesse levar a uma ressignificação do processo inclusivo. Entendemos como necessário, então, contemplar indissociavelmente os aspectos teóricos embasando o conteúdo prático, numa nova concepção de formação que compreende o professor como autor de conhecimentos, não mero consumidor de novas tendências e cartilhas prontas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

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 estendemos à participação e à 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).

Assim, o planejamento inicial que fomenta o começo da pesquisa demanda um processo de avaliação subsequente que é recorrente durante todo o movimento do estudo, por isso pensamos coletivamente um currículo que disparasse o processo, mas não fosse estanque e permitisse que outros desejos/necessidades pudessem entrecortá-lo ao longo da formação, sendo constantemente ressignificado segundo o metaolhar do grupo sobre o próprio curso construído.

Essas avaliações seriam responsáveis por direcionar as novas ações que compuseram o estudo, entendendo que essa flexibilidade é condição para uma concepção que compreende que o movimento formativo se articula ao movimento da vida, das condições materiais de trabalho/participação, demandas que são (re)criadas no cotidiano, na concretização das práticas educativas, na interface com tantas subjetividades do alunado.

Pretendíamos construir um currículo que nos oportunizasse buscar a formação de qualidade, autonomia e saber, de modo que se tornassem 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. Assim, após a materialização do curso, através do movimento em espiral que entrelaçava planejamento e ação, avaliação e teorização, retroações recorrentes sobre o problema, compusemos o currículo do curso de formação.

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. A parte não presencial seria composta por leituras e estudos dirigidos. Os encontros presenciais comportavam parte teórica e parte prática, inter-relacionando-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 educativa.

Buscamos refletir crítica e processualmente sobre a prática como o curso acontecia. A autoavaliação foi realizada a todo momento e, concomitantemente, avaliávamos se as necessidades dos cursistas estavam sendo, de fato, contempladas. Nessa interlocução, potencializamos 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 perpassasse interações e reflexões que fomentem mudanças.

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 conheçamos e sejamos capazes 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 aparecem num tom de inconclusividade e de outras possibilidades que extraímos dos momentos discursivos, espaços intersubjetivos privilegiados. Assim, existem nestes momentos uma potencialização e uma ampliação dos pontos de recebimentos do discurso, ao passo que permitem aberturas críticas e trazem seu discurso na construção colaborativo-crítica de nossa metodologia.

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/ressignificação 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 à assunção do compromisso ético-político com a inclusão.

A coletividade e a ausência de neutralidade nestes processos colocam o diálogo travado entre os sujeitos e pesquisadores, e entre os pesquisadores ativos um momento capaz de trazer os sujeitos para o eixo central das pesquisas, e torna o grupo autorreflexivo e ativo na investigação. Desta forma, alcançamos transformações pelo próprio grupo em vínculos colaborativos.

Os sentidos do diálogo também foram valorizados, assim, aprendemos a trabalhar com o outro revendo conceitos e paradigmas que não suprem as demandas em se tratando do processo inclusivo. Buscamos ressignificar nosso papel de pesquisadores que se tornam crítico-amigos quando são capazes de abandonar sua posição de observador externo, e levam os sujeitos/professores a agirem com mais autonomia e autoria no sentido crítico da transformação que pretendíamos disparar com o currículo do curso de formação, na perspectiva colaborativo-crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição de interlocutores ativos no grupo de discussão foi fundamental para a problematização que propúnhamos no sentido de desvelar o problema a ser refletido e transformado. Neste aspecto, de entendimento intersubjetivo da pesquisa, os sujeitos encontraram no espaço discursivo uma proposta privilegiada, de acolhida dos anseios e escuta atenta ao vivido.

No movimento instituído junto ao grupo de professores, observamos um processo de elaboração curricular produzido por várias vozes discursivas, enunciados num emaranhando entre pesquisadores e sujeitos, com vistas a contemplar as demandas reais trazidas pelos profissionais no que tange às tensões e aos anseios concernentes à sua realidade, aos desafios vivenciados cotidianamente quanto às práticas pedagógicas e interacionais voltadas à educação inclusiva. Possibilitamos, assim, que as problematizações lançadas pelo grupo de pesquisadores ecoassem no grupo de sujeitos, levando a um nível mais aprofundando e crítico de reflexão quanto à sua construção docente.

Os preceitos da pesquisa-ação convergiram para a construção de um currículo materializado a partir da implicação mútua dos participantes e pesquisadores. O olhar esteve dilatado para as demandas que iam surgindo conforme o processo formativo acontecia, dada a imprevisibilidade que a pesquisa-ação assume marcar processos iminentemente humanos, de transformação. Os sujeitos foram convocados a repensar os conflitos que se enveredam no dia a dia escolar ao filiar-se ao paradigma da inclusão, buscando modos prospectivos de solucionar os entraves que se impõem, podendo, assim, potencializar seus processos formativos a partir do encontro e partilha com seus pares.

Ao passo que o currículo se construía e reconstruía com o andamento da formação, os sujeitos puderam sustentar-se nos processos de planejamento, ação, reflexão e teorização alçados pelo rigor da pesquisa-ação. Logo, a relação entre teoria e prática foi tomada de forma dialética e engendrou mudanças significativas para além do plano discursivo: atingia as práticas escolares e suas repercussões.

Assim, a construção do currículo pelo coletivo de sujeitos da pesquisa foi propulsora do desencadear de um processo formativo dado no movimento de resignificação dos dizeres/fazerem imersos na trama da educação inclusiva. Contemplar o grupo dentro da proposta de planejamento que aponta para o delinear do movimento converge a um modo prospectivo e colaborativo de formação, que nos sinalizou o valor do sentimento de pertencimento ao processo quando para o envolvimento com as práticas formativas. É válido reafirmar que a formação grupal nestas vias consiste num processo inacabado e dinâmico, e essa indeterminação é responsável pela ampliação dos pontos de recebimento do discurso. A postura reticente permite a abertura a novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- _____. **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.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. **Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília: 2008.

_____. **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.

COLÁS, P. El análisis cualitativo de datos. In: L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, **Métodos de investigación en Psicopedagogia.** Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249. 1998.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Paradigmas contemporâneos da formação docente. In: SOUZA, J. V. A. de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. I. (Org.). **Currículo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 77-94.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

GARRIDO, E.; MOURA, M. O.; PIMENTA, S. G. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação Continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papyrus, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M. de. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

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.

LAFFIN, M. H. L. F. **Entre as perspectivas reflexivas, críticas e pós-críticas: uma análise da formação de professores nos programas de pós-graduação em educação de Santa Catarina.** Revista Contrapontos, v. 15, nº1, p. 72-92, jan/abr, 2015.

LONGAREZI, A. M. **A didática no âmbito da Pós-Graduação no Brasil: Uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010 (Projeto interinstitucional de pesquisa, Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010).** 2010.

MATOS, K. S. L. de; VIEIRA, S. L.. **Pesquisa educacional – o prazer de conhecer.** 2. ed. Ver e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MOLINA, R.; GARRIDO, E. A produção acadêmica sobre pesquisa-ação em educação no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas no período de 1966-

2002. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 40-55, jan.-jul., 2010.

NOGUEIRA, J. O. **Formação continuada de gestores públicos de educação especial**: constituindo caminhos. UFES: Vitória, 2013. (Dissertação de Mestrado).

PASSERINO, L. Re-pensando a formação de professores: uma experiência na modalidade a distância 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.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SILVA, F. C. de T. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p.214-227, Jul/Dez 2010.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa** [manuscrito]: a relação teoria e prática / Luelí Nogueira Duarte e Silva. - 2011. 163 f.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Artigo recebido em: 18/05/2016

Aprovado em: 15/07/2016

Endereço para correspondência:

Rosana Carla do Nascimento Givigi. Avenida Augusto Franco, 3500, Ponto Novo, Aracaju, SE, CEP: 49097-670. *E-mail*: rosanagivigi@uol.com.br

Juliana Nascimento de Alcântara. Rua Manoel Donizete Vieira, 65, Luzia, Aracaju, SE, CEP: 49045-460. *E-mail*: fga.julianalcantara@gmail.com

Solano Sávio Figueiredo Dourado. Rua Grujin, 174, Casa A, Roza Elze, São Cristóvão, SE, CEP: 49100-000. *E-mail*: solanofigueiredo@hotmail.com

Marcus Valerius da Silva Peixoto. Avenida Oceânica, 2151, Coroa do Meio, Aracaju, SE, CEP: 49035-655. *E-mail*: peixotovalerius@gmail.com

Amanda Fernandes da Silva Avenida Oceânica, 2151, Coroa do Meio, Aracaju, SE, CEP: 49035-655. *E-mail*: fgamanda@gmail.com