

Formação continuada dos professores em contexto: espaços de diálogo/formação no ensino fundamental

In-service continuing professional development for teachers: spaces of dialogue/training in elementary school

Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe
rosanagivigi@uol.com.br

Raquel Souza Silva
Universidade Federal de Sergipe
fgaraquelsouza@gmail.com

Resumo

No Brasil, amplo é o desafio para conceber a educação na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a formação continuada dos professores em contexto é uma das possibilidades para a transformação do cenário educacional. O presente estudo apresentou como objetivo analisar o processo de formação continuada de professores a partir de espaços de diálogo/formação sobre alunos com deficiência/dificuldades numa escola pública de ensino fundamental. Para tanto, utilizou do referencial teórico Foucaultiano que articula que os sujeitos são construídos por históricos processos de subjetivação imbricados em uma complexa rede de micropoderes. O aporte-teórico metodológico utilizado é da pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa de campo realizou-se em uma escola pública estadual da rede regular de ensino. No total foram 37 visitas a escola, do período de novembro de 2015 a julho de 2016, nas quais se efetivaram momentos de observação, participação coletiva em sala de aula e diálogo com os professores. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o diário de campo, o qual foi analisado com codificação aberta, segundo códigos teórico-analíticos. Como resultados observou-se que a escola produz processos normalizadores; que a organização escolar dificulta a realização de momentos coletivos de aprendizado; que a escola tem poucos espaços de diálogo/formação; que o trabalho colaborativo é potente na abertura de espaços de diálogo/formação. Por fim, o estudo sugere que há necessidade da escola reinventar outras relações, de instituir outros espaços de diálogo/formação, produzindo outros processos de subjetivação de ser aluno e ser professor.

Palavras-chave: Formação de professores. Relações de poder. Pesquisa-ação colaborativo-crítica. Diálogo.

Abstract

In Brazil is ample the challenge to conceive education from an inclusive perspective; therefore, the in-service continuing professional development is a possibility of changing scenario of education. This paper aiming analyzes the process of continuing education from spaces of dialogue/training about students with disabilities/difficulties in a public elementary school. To do so is used the Foucauldian theoretical framework that affirms the subjects are constructed through historical processes of subjectivation, imbricated in a complex network of micro-powers. The theoretical-methodological input is the critical-collaborative action research. The field research occurred in an elementary school from state public network. Thirty-seven visits to the school from 2015 November to 2016 July made moments of observation, collective participation in the classroom, and dialogue with teachers. The field journal is the data collection instrument, and it is analyzed with open codification accordingly to the grounded theory. As results, we noticed the school produces standardization processes, its organization hinders the execution of collective moments of learning, the school has only a few spaces for dialogue/training and its collaborative work is potent in opening dialogue/training spaces. Lastly, the study suggests that is necessary to the school to invent others relationships, to establish others spaces of dialogue/formation producing thus others processes of subjectivation of being a student and being a teacher.

Keywords: Teacher Training. Relations of Power. Critical-Collaborative Action Research. Dialogue.

I ntrodução

Ao se pensar sobre educação, relações de poder e educabilidade de crianças, não se deve dissociar de práticas de saber-poder¹ sustentadas por sofisticadas estruturas de veridicção que circundam a sociedade. Lemos et al (2016), ao analisar as práticas do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e sua relação com o saber e poder voltadas às crianças e adolescentes, no Brasil, discorre sobre como a institucionalização da infância adveio das necessidades econômicas e políticas. Nos relatórios essa institucionalização comparece, desde a educação infantil, como produtora de um desenvolvimento saudável para a criança, reduzindo as mazelas sociais frente a criminalidade e pobreza. Os autores também apontam que a educação de crianças e adolescentes fomentaria um indivíduo mais produtivo na sociedade, com aumento de renda para a família e acesso a bens materiais.

Assim, advogou-se uma institucionalização da infância para todas as crianças, e consoante a esses princípios, urge também a educação inclusiva. Esta se configura como uma concepção de educação ancorada nos direitos humanos “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.1). As conceituações acerca do paradigma inclusivo defendem uma educação para todos, ao passo que as escolas devem aceitar/acolher todos os alunos, independentemente de suas especificidades sociais, culturais ou pessoais.

A educação inclusiva deve ser compreendida como dispositivo para diminuir as diferenças sociais e educativas entre os alunos e atender tanto aqueles com dificuldades de aprendizagem, quanto os que possuem deficiência. Esse movimento acentuou-se principalmente na década de 90 com Declaração Mundial sobre Educação para Todos, deflagrada na Conferência Mundial de Educação para Todos, como também, na Declaração de Salamanca. Os pressupostos deflagrados reverberaram ações em todo mundo, especialmente no Brasil, com a política da Educação Especial na perspectiva da Educação 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 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).

A educação inclusiva enfatiza a necessidade de romper com a escolarização tradicional, subsidiar práticas condizentes com um sujeito da educação plural, e assim, romper com legado do aluno ideal, do aluno que é “educável”. Contudo, isso não vem se materializando nas práticas, dado que a escola carrega historicamente o legado do aluno ideal, de um padrão homogêneo de sujeitos alunos.

Esse aluno ideal, fruto do pensamento homogêneo, é uma das grandes marcas da racionalização da escola moderna. Nesse contexto, pode-se citar a própria organização escolar com a criação de classes escolares, fruto da necessidade de padronização. Mais que abarcar um maior número de alunos em agrupamentos menores ressaltam-se dois pensamentos basilares: a justificativa pedagógica e a econômica. A primeira advém de um pensamento que quanto mais os alunos se encontram em um nível similar de saber, mais o professor elabora atividades com mais facilidade para um mesmo nível de alunos, bem como estabelece um modo de ensinar comum a todos. A segunda justificativa opera nessa mesma lógica, que um único professor ensina a vários alunos (SILVA, 2014).

As classes são separadas por séries, mas já o foram por sexo e “grau de adiantamento” (SILVA, 2014, p. 4). A distribuição em séries se constitui de elementos individuais que se organizam ordinariamente em filas perante o olhar do professor. Há a organização através de filas nas salas de aula, nos corredores, no intervalo, classificação dos alunos mediante as provas, organização sucessiva das classes por idade, conteúdo ensinado com ordem de dificuldade crescente e uma organização obrigatória desses componentes. Então, esse aluno classificado por idade, desempenho, comportamento ocupa em cada tempo um lugar na fila. “Se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideias, que marcam uma hierarquia de saber ou de capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou méritos” (FOUCAULT, 1999, p. 126).

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo da aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1999, p. 126).

A escola se constitui enquanto espaço que institui a norma, que remonta padrões. Não obstante, Aquino (1998) suscita a escola enquanto lugar também de confronto:

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser [...] (GUIMARÃES, 1996, p. 78 *apud*. AQUINO, 1998).

Ó (2007) discute como a escola pouco mudou em contrapartida as mudanças socioculturais que permeiam a sociedade. Também pontua que o modelo encontrado hoje, é um modelo estrutural, criado no fim do século XIX, que tem por finalidade a criação de grupos homogêneos, que progridem por classes, na qual há uma correlação entre idade e a aprendizagem condizente, e com processos avaliativos homogêneos para todo o grupo. O conteúdo é trabalhado para construir uma visão racional da realidade, com níveis de saberes progressivos e distintos, configurando-se como uma herança racionalista, herdada do Iluminismo.

O autor contrapõe que a sociedade, principalmente nas últimas décadas, vem abandonando esse modelo de pensamento, na qual tem maior ciência da pluralidade e do componente multifacetado que se constitui a vida, tanto no âmbito político, econômico e social. Na concepção do autor, a escola reflete pouco sobre essas vicissitudes e opera na lógica dual, com conceitos formados sobre o que é correto ou não correto ser realizado. Não que ela não tenha se modificado, mas que constitui ainda no seu cerne um modelo fechado. Pontua o desencontro de um aluno que está no século XXI e uma escola com um modelo de atuação que mais se aproxima do século XIX.

Sendo assim, como oportunizar espaços de diálogo/formação dentro a escola com os professores para discutir o lugar e práticas dos/com alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência na escola? Alunos que se distanciam da concepção de aluno ideal. Dessa forma, este artigo se apresenta como um recorte de uma dissertação de mestrado. Objetiva analisar o processo de formação continuada de professores a partir de espaços de diálogo/formação sobre alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência numa escola pública de ensino fundamental.

Ao tomar o termo inclusão este trabalho não é alheio as discussões atreladas ao conceito como imperativo inclusivo, sendo uma estratégia biopolítica de governo, no deslocamento da disciplina e das relações de poder para as ações de seguridade (VEIGANETO e LOPES, 2007; LOPES et al, 2010; MENEZES, 2011; LOPES E RECH, 2013); conceitos amplamente discutidos pelos autores citados.

Sendo assim esse trabalho se coloca na proposta de pensar a inclusão na “vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos” (LOPES E FABRIS, 2013, p. 118).

Formação continuada de professores

A formação dos professores, em especial, a formação continuada perfaz uma importante e crucial iniciativa política estabelecida pelo projeto inclusivo. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tinha como meta garantir a formação de professores para o conhecimento específico da área e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.

Gatti (2008) ressalta que os esforços mundiais voltados à essa formação se intensificaram por dois motivos: o primeiro pelas exigências das relações de trabalho no mundo globalizado; o segundo, resultado dos próprios dados fornecidos pelos governos, nos quais, evidenciaram os precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Assim, reformas curriculares movimentaram-se na proposição de mudanças na formação dos professores.

Aqui no Brasil houve, dentre outras, a Política Nacional de Educação Especial (1994); a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Plano Nacional da Educação (2001); o Plano de Desenvolvimento em Educação (2007), que preconiza a formação de professores para a educação especial e a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual possui entre os seus objetivos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de professores e demais profissionais em educação para a inclusão escolar. Além destes, há também o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, modalidade presencial (2010), idealizado para atender essa demanda por formação, em nível nacional, como a política preconiza.

Assim, a formação dos professores vem se constituindo por duas vias: a inicial e a continuada. Em seu cerne, se configuram como complementares e compõem diferentes momentos do mesmo processo de formação. Esta se caracteriza como sempre inacabada e, dessa maneira, contínua e permanente (BRIDI, 2011).

Victor (2016) ressalta que o que tange a formação continuada, as alternativas encontradas pelos professores da federação são cursos em nível de aperfeiçoamento e especialização. Há a oferta na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do

Brasil (UAB), como também, há a oferta na modalidade presencial e semipresencial através da Rede nacional de formação continuada de professores na educação básica (Renafor).

Contudo, 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 (GIVIGI, et al, 2015; ALCANTARA, et, al, 2016).

Victor (2012) ressalta alguns desafios relacionados à formação precária, dentre eles, mitos relacionados à deficiência; pouco conhecimento sobre trabalho com alunos que necessitam de especificidades ao ensino. Assim, muitos autores enfatizam a falha no processo de formação dos professores como uma dos motivos do insucesso do projeto inclusivo (BRIDI, 2011; MENDES, 2010).

Dentre as questões que poderiam ser responsáveis pelo insucesso dos programas, destacam-se: são baseados em módulos e etapas a percorrer, e em modelos a reproduzir; são planejados por serviços centrais; trabalham numa relação de poder vertical do formador sobre o professor; a formação continuada não faz relação com a formação inicial; quer tratar a prática pedagógica como se fosse a transmissão de “novas” técnicas (GIVIGI, et.al. 2015).

Ainda nesse sentido, Bridi (2011, p.7) infere que a política de formação continuada de professores fundamenta-se “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”.

Nesse sentido, diante do que foi exposto, este trabalho aposta na formação em contexto como possibilidade emancipatória da escola. Acredita-se que, numa formação centrada na escola, ocorrendo em lócus, almejar não só uma mudança de lugar em seu sentido físico, mas também, uma modificação de papéis, dos atores sociais envolvidos, a partir da reflexão sobre suas práticas; na proposição de novas ferramentas para pensar e modificar os desafios do cotidiano. Essa perspectiva se firma numa formação que prima pela reflexão e crítica a partir da experiência docente, apostando na colaboração e na interlocução sobre esse fazer, a partir da necessidade e do interesse para formular questões e desenvolver ações para atingir a práxis (CUNHA; PRADO, 2010).

Metodologia

Pautando-se na premissa reflexiva, lança-se mão do instrumento metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica, no qual pesquisador e pessoas pesquisadas unem-se

em prol da coletividade. Propõe-se um efeito de mudança, almejando a transformação para modificação da realidade. Assim, exige dos sujeitos interação, e se caracteriza pela dinâmica da autorreflexão, que se dinamizam por ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, reconhecendo-se na práxis, na ação refletida teoricamente (BARBIER, 2004).

Dessa forma, Barbier (2004, p. 42) ressalta que a pesquisa-ação se constitui como: “Um tipo de pesquisa utilizada e concebida como meio de favorecer mudanças [...]”. 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.

Barbier (2004) ressalta uma escuta sensível ao vivido: “a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus ‘entulhos’ interiores” (p.97). Essa escuta sensível aos movimentos presentes na escola objetiva descortinar as questões ocultas e encontra, no analisador, a ferramenta de ação para processos de mudança, assim novos caminhos são construídos e desvendados. O analisador ocupa o lugar de uma escuta sensível e não o compete julgar ou medir as ações dos sujeitos, como também não apenas concordar com o que é proposto, mais sim compreender os processos que ali se efetivam.

Portanto, pautar-se na pesquisa-ação diz de um compromisso com a transformação social, uma imersão na “intersubjetividade dialética do coletivo” (FRANCO, 2005, p. 490). Distanciados assim de uma concepção positivista, que prioriza as verdades absolutas e a racionalidade técnica.

A escola eleita à pesquisa pertence à rede regular estadual de ensino e situa-se em no município de Aracaju/Sergipe, a escola Violeta². A escola é de pequeno porte, funcionando nos turnos matutino e vespertino do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 385 alunos. A escola tem nove salas de aula de tamanho médio, sendo uma destas destinada ao Atendimento Educacional Especializado. Além disso, possui uma sala dos professores/coordenação, uma pequena biblioteca, administração, sala de direção, pátio/refeitório conjugados no mesmo espaço e uma cozinha que é conjugada com a dispensa. Há uma quadra de esportes na área externa, mas não é coberta e sofre os efeitos da deterioração. Por fim, há uma sala de informática, mas devido aos assaltos frequentes, esta foi desativada.

No turno da manhã funcionam uma turma do primeiro e segundo ano, duas turmas do terceiro, quarto e quinto ano, nomeadas por turma A e turma B. Os alunos são distribuídos por idade. A turma B do quarto e quinto são as que estão os alunos mais defasados, muitos em idade avançada. Esses alunos mais velhos estavam sendo direcionados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela direção. Não foi observada uma defasagem tão abrupta entre idade e série com os alunos do terceiro ano.

A direção e os professores se queixavam que a escola recebia muitos alunos ao longo do ano fora do período de matrícula e muitos em situação de discordância entre idade e série escolar, ou ainda, que recebiam muitos alunos que tinham sido reprovados em outras escolas ou expulsos. A escola possuía matrícula de alunos com as seguintes deficiências: paralisia cerebral, baixa visão e deficiência intelectual.

O trabalho de campo configurou-se com idas sistemáticas a escola, essas iniciaram em novembro de 2015, se estendendo até o mês de julho de 2016. Tinham como objetivo tecer um olhar global para os processos que se anunciavam. No total foram 37 dias na escola, sendo semanais. Assim, efetivaram-se momentos de observação, participação em sala de aula e diálogo com os professores.

Dos 37 dias na escola, podem-se sintetizar as seguintes práticas: 08 (oito) visitas de observação da escola num modo de funcionamento geral; 12 (doze) visitas em salas de aula; 05 (cinco) visitas em espaços coletivos e eventos festivos da escola; 12 (doze) encontros específicos com os alunos em atividades educativas.

O foco inicial eram os processos dos sujeitos que possuíam deficiência. Ao todo, eram oito sujeitos com diagnóstico de alguma deficiência que frequentavam a sala de Atendimento Educacional Especializado.

Já era sabido pela escola quais alunos tinham deficiência. Este era um dado registrado na sala de AEE. Mesmo assim, mais quatro crianças com baixa visão foram informadas no período que estivemos na escola, esses não participavam da sala de AEE por já ter esse tipo de atendimento via municipal.

No primeiro momento foram usados registros observacionais do trabalho de imersão na escola, para isso foi utilizado o diário de campo tomando-o como instrumento que registrasse as observações ao longo do trabalho materializado na escola. A meta era fomentar uma atividade investigativa que extrapolasse mera ação empírica e se efetivasse como um instrumento profícuo de mediação, colaboração e intervenção.

Lewgoy e Arruda (2004, p. 123-124) discorrem que:

[...] O diário de campo 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 um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...].

Os registros descritivos imprimem exatidão e fidedignidade ao dado, revelando ser um passo inicial para a compreensão da dinâmica imersa e assim para o advento da reflexão e da análise.

Para o processo de organização dos dados, utilizou-se a codificação para eleição das categorias de análise. “A codificação é o processo de organizar materiais em ‘grupos’ antes de dar algum sentido a esses ‘grupos’” (ROSSMAN E RALLIS, 1998 apud CRESWELL, 2009, p. 196). Utilizamos a codificação aberta que é um processo analítico, no qual os dados são transformados em conceitos. Inicialmente os dados são segmentados e as expressões são classificadas em unidades de significado para serem associadas à códigos. Por conseguinte, as categorias obtidas são novamente associadas à códigos conceituais que representem enfaticamente seu conteúdo (FLICK, 2009). A aplicação da codificação aberta pode ser linha a linha, frase a frase, parágrafo a parágrafo ou documento inteiro, a depender da questão do investigador. Neste trabalho, foi realizado o detalhamento de parágrafos.

Para a análise dos resultados e para melhor compreensão deste trabalho destaca-se que serão 2 categorias de análise. Inicialmente, a categoria de análise *sujeito aluno*, na qual correlacionamos ao código conceitual *normalidade*. Esta está abordada no tópico: problematizando o sujeito da escola. Logo em seguida, apresentamos a categoria *formação* e correlacionamos ao código conceitual *função educador*. Esta está abordada no tópico: a formação do professor e a função educador: desafios. Através da discussão dessas categorias acredita-se que será possível avançar nas análises sobre o processo de formação continuada de professores de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência.

Resultados e discussão

Problematizando o sujeito da escola

O compromisso formativo e emancipatório propagado pela educação se consolidou com um conjunto de estratégias que almejavam abarcar um maior controle sobre a vida dos sujeitos, uma forma de governo na infância. O paradigma de *sujeito* e de *normalidade* é instituído por modos peculiares de tecnologia e saber-poder (PAGNI, SILVA, CARVALHO, 2016).

A ideia de *sujeito aluno* se relaciona com o que se entende por *normalidade*. A normalização se configura pela distinção entre o normal e o anormal, distinguir, dentre as diferentes curvas de normalidade, o que é a norma. Veiga-Neto e Lopes (2007) discutem que a normalização opera com a norma sobre distintas formas. Há uma variável do que se é normal em cada grupo. Em determinado coletivo, o que se considera normal se tornará a base para determinar a norma e assim discriminar os anormais dos normais. Embora

os processos de normalização contemporâneos tenham multiplicado as normas, pois essas são determinadas a partir da normalidade de cada grupo, não se descartam os processos disciplinares de correção e acompanhamento individual. A noção de sujeito moderno somada à noção de disciplina, entendida como técnica do processo de normação, foram algumas das condições que possibilitaram que os mecanismos de correção, de vigilância e de regulamentação operassem sobre aqueles tidos como (a)normais (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 212).

Nesse sentido, é necessário destacar a medicalização como forma de controle dos corpos, como práticas da normalização escolar. Na escola, a medicalização opera produzindo lugares do sujeito, estabelecem sistemas de verificação, caracterizando os modos de aprender. A maquinaria escolar coloca o sujeito no papel de anormal e utiliza regimes de visibilidade e enunciação. As condutas são questionadas, justificadas e diagnosticadas conforme a norma instituída (CHRISTOFARI, FREITAS, BAPTISTA, 2015).

Esse paradigma da normalidade era o que pulsava nos relatos das falas dos professores na escola Violeta. O que se percebia era que para toda dificuldade em aprender, ou para o aluno que desviava do padrão de aprendizagem, eram levantadas hipóteses com relação integridade intelectual. Construía-se a partir disso um tipo de *sujeito aluno na modalidade de ensino pesquisada: a fundamental*.

A professora do segundo ano havia me falado de duas crianças Ra. (segundo) e E.(segundo). Com relação à primeira, contou que esta não parava quieta, que não se concentrava, que achava que ela tinha 'alguma coisa'. Sobre a segunda, falou que a mãe disse que ele tinha algo, só não sabia se era uma deficiência intelectual (Diário de Campo, 04.05.2016).

Estava na sala dos professores e uma professora do terceiro ano chegou. Ela era nova na escola e estava aflita, pois segundo a mesma os alunos não sabiam de nada, não sabiam os conteúdos escolares. Passava atividade no quadro e eles não copiavam, não queriam fazer. Contou que desde que olhou para o aluno C. (terceiro ano) sabia que ele tinha alguma coisa, referindo-se a algum comprometimento biológico (Diário de Campo, 25.05.2016).

Por saber que sou Fonoaudióloga, a professora do quarto ano me mostrou uma revista, na qual possuía como notícia principal o Processamento Auditivo Central³ como causa dos distúrbios de aprendizagem. Pediu que eu explicasse a ela se esse seria o motivo dos alunos não aprenderem (Diário de Campo, 10.06.2016).

A professora falou-me do aluno A.(quarto ano) e mostrou-me uma avaliação do CREESE⁴. Um documento extenso e como conclusão tinha atraso para os conhecimentos escolares, déficit de atenção e ansiedade, contendo várias orientações a serem feitas, a serem cumpridas pela escola. A professora contou que A. não saber ler e tem muita dificuldade em aprender, não sabe nada. Ela não sabe como ele está no quarto ano (Diário de Campo, 16.11.2015).

Nos relatos acima percebe-se que o que não está adequado às normas escolares é relacionado a algum comprometimento intelectual, ou a algum déficit centrado no indivíduo. As questões que surgiam perante as dificuldades de aprendizagem eram tratadas como

problemas que revelavam algum comprometimento. Independente de serem questões de aprendizagem ou de ordem comportamental, ao aluno que não atendia ao perfil definido como adequado era dado algum tipo de rótulo, que habitualmente nomeava algum distúrbio. Quase sempre esses rótulos estavam relacionados a déficit intelectual, a falta de concentração, a dificuldade de aprendizagem, a distúrbios de comportamento e a outras questões cognitivas.

Essas categorizações corroboram com o trabalho de Silva, Pillotto e Voigt (2017) que analisou registros de professores em fichários para o encaminhamento de alunos à sala de apoio. As pesquisadoras classificaram as justificativas descritas pelos docentes em categorias biológicas, emocionais e cognitivas. As pesquisadoras abordaram que os enunciados expressos nos fichários “agem enquanto engrenagens dos mecanismos de poder [...] trata-se muito mais de uma classificação e rotulação dos alunos do que propriamente uma justificativa” (SILVA, PILLOTTO E VOIGT, 2017, p. 221).

Mörschbacher e Vasques (2017) relatam o peso do diagnóstico no trabalho com crianças. Ele serve como “carta de apresentação”; o sujeito é lido por uma série de afecções comportamentais, cognitivas, sociais que o descrevem. Parte-se do pressuposto que a nomenclatura patológica irá determinar o fazer educacional com o sujeito.

Silva e Vaz (2016, p.20) realizaram um diagnóstico no qual enfatizaram a restrição do sujeito ao sujeito cerebral, principalmente com o aparecimento das neurociências na educação. Com a descoberta do funcionamento cerebral, da relação entre cérebro e comportamento, surgiram muitas formas de diagnosticar distúrbios de emoção e cognição. Nessa biopolítica contemporânea ocorre o aumento da manipulação sobre os processos vitais e cerebrais, a vitalidade do homem está submetida a governos de diversos saberes. “A vida ou o corpo vivente é analisado em seus mecanismos vitais, os quais adquirem inteligibilidade e são isolados e recombinaados por meio de intervenções que rompem com sua aparente” (p. 20).

A relação dessa forma biopolítica com a educação escolar passa pela potencialização dos processos de aprendizagem, os quais são pensados no registro dos avanços das neurociências cognitivas, cuja preocupação se volta para o entendimento sobre como acontece a aprendizagem e, por suposto, para o funcionamento do cérebro nesses processos. Mesmo que as discussões a propósito dos processos cerebrais e da aprendizagem sejam complexas e controvertidas, é importante destacar que esses discursos se fazem presentes no debate educacional e passam a produzir novas formas de subjetivação, que, obviamente, estão para além dos discursos educacionais contemporâneos, incidindo, contudo, sobre eles. O aspecto mais evidente dessa incidência recai sobre o risco de se reduzir as pessoas (os aprendizes) ao seu funcionamento neurobiológico, quando são pensadas e analisadas meramente como produtos de sua neuroquímica (SILVA E VAZ, 2016, p. 223).

Na escola Violeta muitas vezes o sujeito se restringia ao “cerebral” e a norma legitimava os processos inclusivos. Era possível ver o paradigma de *sujeito aluno e normalidade*, a estratificação entre normal e anormal, servindo de justificativa para práticas de insucesso, para uma pedagogia que não conseguia atender as diferenças do alunado.

Nesse jogo é difícil não problematizar quem não está incluindo, a quem essa escola atende. Lopes et. al (2010) discute o binômio inclusão/exclusão. Defendem que um não anula o outro ou que sejam antônimos, antagônicos. Na sociedade contemporânea ambos coexistem na lógica educacional, na mesma rede de poder, na qual são ora incluídos, ora excluídos da trama discursiva. Destaca ainda que diante da lógica social todos devem ser incluídos, contudo, todos estão em gradientes diferenciais de participação educacional. Gradientes esses criados pelo grupo que os sujeitos estão inseridos. Na escola, este gradiente de participação educacional é delimitado pela capacidade que o sujeito possui de seguir as regras instituídas. Ser um bom aluno está relacionado ao quanto se está próximo do processo de normalização instituído.

A norma disciplinar deriva de uma norma universal e assim surgem as relações dicotômicas que identificam os sujeitos como normais e anormais, incluídos e excluídos. No contexto da escola Violeta os alunos eram anormais na medida em que não conseguiam aprender; eram os alunos que não queriam aprender, que não seguiam as normas.

Na reunião com os professores o discurso permeava o desinteresse dos alunos, sua falta de engajamento. ‘Eles não querem nada’ era a fala mais recorrente e que caracterizava aqueles alunos (Diário de Campo, 19.11.2015).

A professora do quarto ano falava do desinteresse dos alunos para alguns assuntos e de como uns não conseguiam aprender. Na verdade, ela só falava que os alunos possuíam dificuldade (Diário de Campo, 24.11.2015).

Na sala dos professores, era uníssono que os alunos eram ‘desinteressados’, que ‘não queriam nada!’ ‘Não querem copiar, fazer a atividade’. As professoras criticavam a aprovação automática, colocando nesta a culpa de os alunos passarem de ano sem ‘saber’. As professoras falavam que se não fosse isso, poucos alunos seriam aprovados e assim só passariam de ano uns 10% da sala (Diário de Campo, 26.11.2015).

Percebe-se pelos relatos acima que as redes de micropoderes existentes na escola encarceram os alunos com dificuldades, patologizam aqueles que a escola não consegue alcançar. O aluno vira produto do discurso resultante da norma e são enquadrados em dificuldades individuais. O problema está no aluno: eles têm dificuldade para aprender, eles têm algum comprometimento intelectual, eles possuem limitações, eles não querem nada. O discurso sinaliza o comprometimento de outras instâncias, a médica inclusive. Os processos pedagógicos não são analisados e, assim, não pode haver um redirecionamento do olhar e os problemas não podem ser resolvidos na escola.

Silva, Pillotto e Voigt (2017, p. 227) apontam como essas classificações funcionam como dispositivo que “permite falar sobre os alunos, sobre as suas diferenças de forma

institucionalizada a fim de, muitas vezes, inseri-los no quadro patológico, ou seja, uma instituição invisível que expropria os alunos de sua normalidade”. Sua subjetividade, seu modo de ser aluno é traduzido num discurso patológico para justificar sua in/exclusão na escola.

Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 1096) problematizam esse enfraquecimento do sujeito em face ao processo de normalização da escola:

Na luta pela sobrevivência na escola, incorporam o rótulo e carregam o peso do estigma. A escola ainda se configura baseada em uma metodologia que, em grande parte, continua pautada em um único modo de ensinar a mesma coisa a todos. Quem não consegue acompanhar esse processo educativo fica à margem dos conhecimentos produzidos na instituição. Qual escola para a criança \contemporânea? A medicalização dos modos de ser e aprender evidencia a atualidade do funcionamento institucional da escola, nos mostra os acontecimentos nesse tempo de uma ampliação do processo de escolarização. A medicalização da aprendizagem é um problema político e social. É um processo de enfraquecimento do sujeito.

Sendo assim, ao se analisar as estratégias pedagógicas lançadas pelo professor, nas visitas destinadas a observação na sala de aula, em sua maioria, se constituíam em atividades de repetição. Os alunos copiavam as atividades do quadro e também suas respostas, isso tomava grande tempo da aula diariamente.

De modo geral os alunos deveriam ficar sentados em silêncio durante todo tempo de aulas, mesmo após concluírem suas atividades; não podiam conversar durante a cópia das tarefas; não podiam ficar em pé ou movimentar-se pela sala; não podiam fazer afazeres que não fossem aqueles solicitados pela professora; não podiam, especialmente, deixar de fazer o dever na sala de aula; não podiam fazer brincadeiras consideradas descabidas; não podiam sair da aula sem autorização; não podiam recusar o pedido ou ordem do professor.

Os professores produziam um discurso de verdade, legitimando e reforçando o discurso do saber-poder, enquadrando os alunos em rótulos: que não querem nada, que não aprendem; àqueles que de alguma forma resistissem a essa conformação pedagógica. Na escola Violeta o que se percebia era a legitimação de um discurso sem potência frente a diversidade daquele alunado.

A formação do professor e a função-educador: desafios

Como segunda categoria de análise está a *formação* e correlacionamos ao código conceitual *função educador*. Na configuração escolar apresentada, o exercício proposto era o de pensar esse professor, como um intelectual específico, na *função-educador* (CARVALHO, 2016). Nessa *função-educador*, o mestre deve assumir a responsabilidade

de “desconstruir estruturas rígidas de definem ações, verdades, posturas e subjetividades específicas” (VIERA-MACHADO E LOPES, 2016, p. 651). Assim,

[...] nem todo professor, infelizmente, exerce a função-educador. Tomando a função-autor como ponto de partida e noção intercessora, suponho que a função-educador pode ser pensada como um tipo específico de posição de um sujeito no interior de uma sociedade, relacionando-se direta e indiretamente com certos dispositivos, táticas e estratégias de artes de governo, fazendo circular um conjunto de verdades. Essas verdades podem tanto ser de caráter dominante-reprodutor, recepcionadas, instaladas e dissipadas em mecanismos políticos de uso e de aplicação de forças quanto de abertura, ou seja, de confronto de forças e de ampliação dos espaços de suas relações. [...] O que estou tentando dizer é o seguinte: o educador é convidado a procurar e a criar, desde as margens de reconhecimento tanto político quanto legal, propostas, ações e práticas que não sejam necessariamente as esperadas. A relação de apropriação na função-educador é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, tentando se chegar à forja de novos lugares perpassados por novos saberes e relações de forças. (CARVALHO, 2016, p. 13.)

A formação nesse sentido almejou instituir espaços de diálogo para que o educador pudesse tensionar a relação com o poder hegemônico, para que fosse operador de contracondutas com relação àquelas práticas instituídas (FOUCAULT, 2008). Buscou-se disparar outras condutas, outros princípios de condução atreladas à noção de direito, de uma educação para todos.

Nesse contexto, a *função educador* é convidada a se colocar na de “educador como intelectual específico” (CARVALHO, 2016, p.15). O autor afirma que todo educador pode se colocar no lugar de intelectual específico na área que domina. “Não devemos nos esquecer que ao ensinar e formar, valer-se de uma ligação subjetiva com outrem, o educador está estreitamente vinculado à produção de verdade” (2016, p. 16). O educador é convidado a ir além dos deveres burocráticos e romper as repetições normativas, com as hegemonias, com as práticas que impedem as atividades de criação.

Quais as repetições normativas, as práticas que impediam a potência da atividade criadora dos professores do ensino fundamental na escola Violeta? No olhar de pesquisador, estas estavam circunscritas no discurso sem potência frente aos alunos e na própria prática pedagógica de sala de aula, com tarefas repetitivas e com um fazer que pouco considerava as singularidades e as diferenças subjetivas dos alunos.

Assim, almejando a mudança e o processo de colaboração firmado no pressuposto metodológico da pesquisa-ação, iniciamos a discussão dos problemas apontados pelos professores. A proposta foi uma formação centrada no contexto, criando espaços de diálogo dentro da escola e problematizando as questões postas. A formação aconteceu em espaços-tempo variados: na própria sala de aula, durante a execução de atividades feitas conjuntamente entre a professora e a pesquisadora; no horário do planejamento do

professor; em horários combinados anteriormente com o professor; nos intervalos; em reuniões da escola.

Para Thiollent (2000), todo tipo de pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. A pesquisa-ação supõe que além da participação terão ações planejadas. O planejamento da ação estava circunscrito para alcançar uma reflexão conjunta que produzisse novos modos de ação a partir dos momentos de observação, discussão dos problemas e proposição dialogada das mudanças.

Dentro do espaço de diálogo coletivo oportunizado havia entraves para essa formação. Desde a não presença do professor à sala dos professores por diversos motivos, ao silenciamento frente a qualquer reflexão que aprofundasse e abalasse as estruturas de veridicção. As reflexões recaíam nas verdades já instituídas, na culpabilização do aluno pelo seu fracasso, as famílias e ao governo, como evidenciam os dados abaixo:

Nas conversas na sala dos professores, era uníssono que os alunos eram 'desinteressados', que 'não queriam nada!' 'Não querem copiar, fazer a atividade'. Eram falas, em sua maioria, rudes e pejorativas. Culpabilizavam as famílias que não eram estruturadas, o bairro onde moravam; seu histórico de vida era analisado para justificar o possível fracasso escolar (Diário de Campo, 26.11.2015).

Em conversa com a professora do quinto ano, ela falou: 'Fico frustrada porque não consigo fazer muito por eles, porque eles não querem. Desde quando entrei no estado percebi que o problema estava nos pais (Diário de Campo, 08.12.2015).

A professora do terceiro ano contou que já tinha ensinado em outras escolas públicas, contudo estas nem se comparavam a Escola Violeta, nunca tinha visto "uma coisa daquela" - falando negativamente dos alunos e concordando com os comentários dos outros professores. A professora falava do impacto que teve na troca da escola e dos problemas que encontrou no Violeta (Diário de Campo, 26.11.2015).

Perguntei de que modo poderíamos criar outros sentidos à prática daqueles alunos, diante do cenário que eles (professores) montaram. Sorrateiramente poucos professores me deram ouvidos. Suscitei uma conversa grupal, coletiva a todos, mas as professoras do 5º ano, por exemplo, colocaram-se de lado a conversar. E os outros professores falaram-me coisas superficiais. Dessa forma, percebi o esquivamento tácito, como se não quisessem problematizar/agir diante daquela realidade (Diário de Campo, 08.04.2016).

Ao final do encontro na sala dos professores, acompanhei a professora do 5º ano até sua sala. A professora falava que estava cansada, que não tinha mais tanta disposição para fazer a diferença porque já são muitos anos de trabalho, só estava esperando a aposentadoria. Confessou que já tinha sido uma boa professora, mas que não se considerava mais (Diário de Campo, 27.04.2016).

Os professores usavam do espaço para queixar-se: do funcionamento das escolas aos alunos. A queixa era pulsante, repetitiva, um discurso que era enfraquecido; os alunos possuíam muitos problemas. Procuravam a pesquisadora para desculpar-se pela pouca disposição ao trabalho, algo imprescindível ao processo de mudança.

Havia uma verdade fabricada, decorrente das evidências fornecidas por determinados discursos. "A escola tinha seu regime de verdade, tornou alguns discursos

verdadeiros, legitimou práticas. Esses mesmos regimes de verdade que fazem com que certos enunciados sejam tidos como verdadeiros; são sempre tensionados nas relações de poder” (GIVIGI, 2007, p.210). Ademais não se suspendiam as verdades instituídas, não havia um posicionamento crítico a respeito das práticas/verdades estabelecidas. Assim, Foucault diz:

Diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; a crítica será a arte da não servidão voluntária, da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o dessasujeitamento no jogo que poderia ser denominado, em uma palavra, de política da verdade. (2000, p. 173).

Nesse sentido, as estratégias se alargaram para o interior da sala de aula. De que modo poderia elocubrar outros modos de pensar o processo educativo? Almejou-se então práticas articuladas em sala de aula, de modo que se pudesse planejar e refletir a formação desse aluno no ensino fundamental.

Acordou-se com a professora do 2º ano em dar continuidade a atividade do dia anterior, mas fazendo umas reorganizações estratégicas em sala de aula: reorganizando a disposição dos alunos na carteira; montando grupos para que os alunos pudessem uns ajudar os outros; utilizando um material para apoio pedagógico mais diverso e palpável (aproveitando o próprio material de apoio pedagógico da escola, pouco usado); não realizando atividades de cópia nesse dia. A pesquisadora quando chegou na escola foi em busca do material na sala dos professores para colocar em prática o planejamento firmado com a professora. No entanto, quando chegou na sala, a professora estava copiando tarefa no quadro com uma atividade diferente do combinado; contou que nesse dia sairia mais cedo e em decorrência do pouco tempo decidiu passar para os alunos outra tarefa (Diário de Campo, 10.05.2016).

A professora do terceiro ano contou que não tinha tempo para pensar outro tipo de atividade porque eles estavam muito atrasados e ela precisava adiantar o conteúdo (Diário de Campo, 15.05.2016).

Quis acertar com o professor do 4º ano o planejamento de um dia aula para pensar uma prática coletiva que envolvesse todos os alunos, visto que em sua sala tinha aluno com deficiência motora. O professor falou que o aluno com paralisia cerebral já tinha feito as atividades e ele só estava em sala duas vezes na semana, não iria mais naquela semana. Como era semana de prova agora o professor só passaria revisão (Diário de Campo, 28.05.2016).

Mesmo a pesquisadora se disponibilizando a pensar e levar uma contraproposta para as atividades de sala é perceptível nos relatos a relutância a mudança das práticas, a tecer contracondutas frente as já estabelecidas.

Algumas elucidações foram levantadas como respostas a esses entraves, como: muitos professores faltando poucos anos para se aposentar e demonstrando cansaço para instaurar uma nova prática educativa; a escola ser reconhecida como uma instituição que recebe alunos em situação de defasagem escolar, alunos que foram expulsos/reprovados de outras instituições; pouca assistência da Secretaria de Educação, a exemplo, dos roubos

constantes e degradação da escola. Era necessário mais tempo para tecer redes de contágio, contaminar, afetar os pares.

Dessa forma, Franco (2005, p. 493) evidencia que

[...] há que se considerar que uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço.

No mais a função-educador é antinorma. Carvalho (2016, p. 14) disserta que a “função-educador é uma maneira de pensarmos como o educador também pode tensionar a configuração das relações de poderes hegemônicos”. Sendo assim, é necessário abrir mão dos dogmas empíricos e romper com práticas sujeitantes que silenciam as potencialidades dos alunos advindas de suas subjetividades, do que os diferenciam.

Conclusão

Essa pesquisa ao se propor analisar o processo de formação continuada de professores, partiu do princípio de que é possível criar espaços de diálogo na escola e disparar vontade de mudança. Quando esses diálogos são sobre ponto que evidenciam o fracasso da escola, como é o caso de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência, este torna-se um desafio ainda maior.

Na escola alvo desse trabalho ao problematizar as queixas trazidas sobre o processo de aprender desses alunos do ensino fundamental, foi possível ver a ação da norma operando como definidora de um modelo de *sujeito aluno*, construído a partir de um jogo de forças constante (FOULCAULT, 2014).

Quando o sujeito da escola foi problematizado, o que comparece é a própria fragilidade da escola, das normas sociais. Nos diálogos e nas ações apareciam a tentativa de regular as ações desses alunos, mantendo o controle do comportamento e da aprendizagem. Nesse jogo de força há o que escapa ao controle, que vaza no movimento das relações nas frágeis fronteiras.

Foi possível perceber que a escola, mesmo com sua rigidez tem um campo móvel, que muito mais do que impor um único modelo de sujeito deixa disparar ações dos sujeitos sobre si mesmos. Os diálogos travados com os professores, muitas vezes, mostravam um professor impenetrável, mas nas brechas era possível ver possibilidades de novos diálogos,

e assim uma expectativa de desenvolver outras subjetividades numa atitude comprometida com o outro e consigo mesmo (FOUCAULT, 2014).

Assim, no processo de formação o professor foi convocado a se colocar na *função-educador*. Nesta há um convite aos educadores a se colocarem no lugar daqueles que rompem com o processo de sujeição, processo este que anula as singularidades dos alunos e suas potencialidades. Carvalho (2014) enfatiza que ela é essencialmente antinorma e busca não reproduzir práticas sujeitantes no ato educativo, pois entende que neste ato é necessário construir uma relação intersubjetiva entre professor e aluno, entre quem educa e quem é educado.

A função-educador é convidada a pensar de outra maneira sua própria função: as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito, diante de outros sujeitos, afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado. [...] Do ponto de vista da função-educador, o chamado é no sentido de não tomar uma posição do sujeito que educa como linha rígida de força: o sujeito que porta a verdade (CARVALHO, 2014, p. 145).

Nesse sentido para exercer a função-educador precisa-se romper com os pressupostos teóricos e empíricos enveredados nas práticas de saber-poder. Este é um dos maiores desafios da Escola Violeta, romper com os regimes de verdade e com as práticas que patologizam, que enquadram, que segregam os alunos com deficiência/dificuldade na escola.

Sendo assim, não podemos dissociar as relações de saber-poder da norma. Esta se configura como o cerne do qual as relações de saber-poder derivam. “A norma se exerce em relação aos domínios a que se aplica” e assim surge toda uma série de aparatos “de ações qualificadoras, restritivas, incitantes, disciplinares, veridiccionais, corretivas – enfim, ações que dão azo ao uso e à aplicação de uma força con(formadora)” (CARVALHO, 2012, p. 138).

O saber legitima a norma numa dupla função, operado num jogo de forças, nos quais tanto há a legitimação quanto a fundação destes. Para uma reinvenção da escola, para elucidar outras ações com alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência na escola é necessário tanto o rompimento dos dogmas teóricos e empíricos quanto as prescrições normativas que circundam a escola

Assim, concordamos com Carvalho (2012, p. 139) quando diz que:

Refundar a nossa relação com a pequena nervura normativa no campo da educação implica ações mais cuidadosas face às repetições cotidianas que ecoam os nossos preconceitos; que reproduzem a nossa ação mecânica, a aceitação muda dos procedimentos de microexclusão; que inauguram o tempo todo a politização dos espaços hierarquizados ou homogeneizados; que dão sentido às ações mais descabidas em nome de um saber que tem de vencer: teoria benfazeja que tudo explica,

que tudo aponta e que tudo denuncia; ações que calam outras ações pela desqualificação, pelo jogo perverso do vexame, pelo uso espetacular da ironia e do isolamento; saber que refina todo tipo de sabor normativo.

Assim, acreditamos que o trabalho com os professores é a mola propulsora para uma educação mais equânime, condizente com uma educação para todos. Por conseguinte, não deixamos de pontuar as barreiras existentes num processo de mudança, que exige uma reconfiguração de papéis, uma elucidação de outras práticas de saber-poder, um rompimento com ações normativas.

Ademais, a própria formação em contexto se torna um desafio pela necessidade de romper as barreiras da escola: as burocráticas, as organizacionais e a própria disponibilidade do corpo docente em participar de uma formação que precisa desnudar as verdades e que, dessa maneira, exige um novo posicionamento e uma nova práxis.

Referências

ALCANTARA, Juliana Nascimento et al. Formação continuada na perspectiva inclusiva: a relação entre professores do AEE e da sala comum. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 19, n.1, p. 07-24, Janeiro/Abril, 2016.

AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRIDI, F. R. S. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. *Unisul*, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. *Cadernos IHU ideais*, São Leopoldo, v. 14, n. 244, 2016.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. *Foucault e a Função-educador*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a potência normativa do saber no campo da educação. *ETD – Educ. Tem. Dig.* Campinas, v.14, n.1, p.121-140, jan./jun. 2012.

CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Medicalização dos Modos de Ser e de Aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079-1102, out./dez. 2015.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação*, Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FOUCAULT, Michel. *A História da Loucura na Idade Clássica*. 9º ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20º ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O que é a Crítica? In: BIROLI, F., ALVAREZ, M.C. *Michel Foucault: Histórias e destino de um pensamento*. Marília, UNESP- Marília- Publicações, 2000

_____. *Segurança, território e população: Curso no Collège de France: 1977-1978*. 1º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. Soberania e disciplina. In: FOUCAULT, Michael. *Microfísica do poder*. 28º ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3º edição. São Paulo: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3. p. 483-502, set/dez, 2005.

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.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento, et al. A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v.8, n.17, set/dez, 2015.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento. *Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola*. 233f. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

LEWIS, Flávia Cristina Silveira et al. O UNICEF no Brasil e as práticas vizinhas na atualidade. *Psicologia & Sociedade*, Belém, v.28, n.1, p. 55-64, 2016.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ARRUDA, Marina Patrício de. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital. *Revista Texto & Contextos: coletâneas em Serviço Social*, Porto Alegre, p 115-130, 2004.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini, et al. Inclusão e biopolítica. *Caderno IHU Ideias*, São Leopoldo, a.8, n. 144, p. 1-37, 2010.

LOPES, Maura Corcini; RECHE, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de Pesquisa Observatório da Educação, edital Nº 38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br>. Acesso em: 17 janeiro 2018.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 189f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MÖRSCHBÄCHER, Juliana Silveira; VASQUES, Carla Karnoppi. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado: algumas profanações. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 36, 2017. p. 296-315.

Ó, José Ramos do. Desafios a escola contemporânea: um diálogo. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 32, n. 2. p 109-116, jul/dez, 2007.

PAGNI, Pedro Ângelo; SILVA, Divino José; CARVALHO, Alexandre Filordi. Biopolítica, formas de controle sobre a vida e a deficiência: olhares outros sobre a inclusão e a resistência na escola. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago, p. 205-210, 2016.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. Formação de classes homogêneas: condição para uma aprendizagem mais regular em menos tempo? (Santa Catarina, 1911-1939). In: X ANPED SUL, Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

SILVA, Divino José; VAZ, Alexandre Fernandez. A emergência do sujeito cerebral e suas implicações para a educação. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, mai.-ago, p. 211-230, 2016.

SILVA, Carla Clauber da; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mery Richtel. Inclusão na educação básica: notas de um discurso e seus efeitos nas subjetividades. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, 2017. p. 214-229.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

VICTOR, Sônia Lopes. As produções acadêmicas em educação especial na educação infantil: análise da formação de professores. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen, v. 13, n.21, p. 79-97, dez. 2012.

VICTOR, Sônia Lopes; PILOTO, Sumika Soares de Freitas Hernandez. A formação e o ONEESP: o estado do ES em foco. *Journal of Research in Special Educational Needs*, V. 16, N. 1, pag. 75–79, 2016.

VIERA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out, 2007.

Submetido em 12/06/2018, aprovado em 24/11/2018.

Notas explicativas:

¹ Para Foucault não há distinção entre o saber e o poder, pois em todas as relações de poder há um campo de saber e todo saber constitui relações de poder. Como o próprio autor nos diz (1999, p. 30): “temos que admitir que o poder produz saber”. A relação saber-poder foi analisada por Foucault em *História da Loucura* (20), em *Microfísica do Poder* (2014), dentre outros.

² Nome fictício da escola pesquisada.

³ Diz respeito às vias centrais da audição, áreas do cérebro relacionadas às habilidades auditivas responsáveis por um conjunto de processos que vão da detecção à interpretação das informações sonoras.

⁴ Centro de Referência em Educação Especial de Sergipe. Órgão vinculado à SEED/SE (Secretaria do Estado da Educação/Sergipe) tem por objetivo Avaliação Diagnóstica Multidisciplinar de pessoas com dificuldades de aprendizagem e/ou com deficiência.