UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIANE CANDIDA PEREIRA

**Formação continuada de professores para a educação inclusiva: Pela superação do
pragmatismo reflexivo – Contribuições da perspectiva histórico-cultural**

São Paulo
2021

ELIANE CANDIDA PEREIRA

Formação continuada de professores para a educação inclusiva: Pela superação do pragmatismo reflexivo – Contribuições da perspectiva histórico-cultural

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e
Psicologia

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza
Mattosinho Bernardes

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Pf Pereira, Eliane Candida
Formação continuada de professores para a educação
inclusiva: Pela superação do pragmatismo reflexivo -
Contribuições da perspectiva histórico-cultural. /
Eliane Candida Pereira; orientadora Maria Eliza
Mattosinho Bernardes. -- São Paulo, 2021.
174 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Formação Continuada. 2. Atividade Formativa.
3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Educação Inclusiva.
I. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho, orient. II.
Título.

Nome: PEREIRA, Eliane Candida

Título: Formação continuada de professores para a educação inclusiva: Pela superação do pragmatismo reflexivo – Contribuições da perspectiva histórico-cultural

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

À Maria Eliza Mattosinho Bernardes, minha orientadora, por confiar que esta tese se constituiria, por ampliar as possibilidades para as intervenções formativas de cunho experimental, por todo cuidado em conduzir nosso grupo de pesquisa como uma potente coletividade de estudo, pela compreensão e pelo afeto durante todo o processo, sem perder de vista a busca pela solidez do trabalho acadêmico.

Aos queridos colegas do Gepespp que possibilitaram tornar esta pesquisa uma atividade coletiva durante todo o percurso, contribuindo com as ações para a constituição do campo empírico, realizando leituras minuciosas, participando dos debates sobre a produção, pelo compromisso, afeto e cuidado demonstrado.

Aos professores que participaram do curso que compôs a investigação, pela disponibilidade em compartilhar o relato de suas vivências e pela abertura demonstrada para a atividade formativa.

Às professoras Marta Sueli de Faria Sforzi e Wanda M. Junqueira de Aguiar, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Ao longo de todo o trajeto, foram muitas as pessoas queridas que, de alguma forma, contribuíram e incentivaram, não só na dimensão do estudo e da pesquisa, mas também na dimensão afetiva e, assim, sustentaram a objetivação desta tese. Meus sinceros agradecimentos a todos que compõem essa história.

RESUMO

PEREIRA, Eliane Candida. **Formação continuada de professores para a educação inclusiva**: Pela superação do pragmatismo reflexivo – Contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

A pesquisa tem como finalidade compreender as condições formativas mediadoras da constituição da práxis pelo professor que ensina no contexto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, delimitando-se como objetivo analisar a relação entre desenvolvimento de formação continuada e a reorganização do ensino pelos professores participantes acarretando as aprendizagens dos seus alunos. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético para a concepção de homem, de ciência e o propósito de explicar a realidade buscando possibilidades para sua transformação. Realizou-se um sistema de ações para investigações teóricas e pesquisa de campo. A coleta de dados deu-se com a organização de uma *atividade formativa* em um curso de aperfeiçoamento para professores da educação básica, desenvolvido na Universidade de São Paulo, em quatro etapas: I- preparação do curso com planejamento, aprovações institucionais necessárias e seleção dos professores participantes; II- execução do curso com encontros presenciais, estudos prévios de textos pelos professores participantes e realização de tarefas relacionadas ao planejamento e registro das práticas em suas respectivas turmas, que incluem alunos com deficiência ou com necessidades de intervenções diferenciadas no mesmo contexto educativo que os demais; III- acompanhamento ao longo do curso com devolutivas individuais sobre as tarefas realizadas, bem como discussões no coletivo; IV- acompanhamento pós-curso, com aplicação de questionário sobre condições vividas pelos professores participantes e consulta a registros das práticas em andamento. A apresentação e a discussão dos dados ocorreram a partir da *análise de episódios*, *análise da enunciação verbal* e da elaboração de um modelo teórico do movimento de transformação observado em dois professores participantes. Aponta-se para **a tese de que a reelaboração de práticas pelos professores da educação básica em processos formativos continuados, visando ensinar a todos os estudantes, está relacionada ao movimento de constituição do pensamento teórico em tais práticas e a sua objetivação, superando o pragmatismo presente na “reflexão sobre a prática” e aproximando-se da práxis que transforma as ações e os sujeitos do processo. Identifica-se como síntese desse processo a atividade formativa, que integra, como unidade complexa, conhecimentos teórico-práticos**. Esse processo ocorre pela sistematização de elaborações verbais orais e escritas sobre as práticas pelos professores, em situações intersubjetivas, analisando-se a coerência destas para seus fins e as respostas apresentadas pelos respectivos alunos, mediadas por conceitos sobre o processo de desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural. Constata-se que a significação da finalidade da atividade do professor e a constituição da *práxis* são ao mesmo tempo produto e meio do processo vivido, observando-se movimentos, ainda que parciais, na busca da superação das dificuldades encontradas no cotidiano pelos professores participantes.

Palavras-chave: Formação Continuada. Atividade Formativa. Teoria Histórico-Cultural. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

PEREIRA, Eliane Candida. **Continuing teacher education for inclusive education: Overcoming reflective pragmatism – Contributions from the Historic-Cultural perspective.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The research has the purpose to understand the formative conditions mediating the constitution of praxis by the teacher who teaches in the context of the National Policy on Special Education from the perspective of Inclusive Education, with the objective of analyzing the relationship between the development of continuing education and the reorganization of teaching by participating teachers resulting in the learning of their students. The referential theoretical methodological of the research is based on Historical-dialectical materialism for the conception of humans, of science and the purpose of explaining reality, seeking possibilities for its transformation. A system of actions was carried out for theoretical investigations and field research. Data collection took place with the organization of a *formative activity* in a course for teachers of basic education, developed at the University of São Paulo, in four stages: I- preparation of the course with planning, necessary institutional approvals and selection of participating teachers; II - execution of the course with presential meetings, previous studies of texts by the participating teachers and carrying out tasks related to the planning and written record of practices in their respective classes with students with disabilities or with needs for differentiated interventions in the same educational context as the others; III- support throughout the course with individual devolutive on the tasks made, as well as discussions in the collective; IV- follow-up after program conclusion, with the application of a questionnaire about the conditions experienced by the participating teachers and consultation of written records of ongoing practices. The presentation and discussion of the data occurred from the *analysis of episodes*, *analysis of verbal enunciation* and the development of a theoretical model of the transformation movement observed in two participating teachers. It is pointed to the thesis that **the re-elaboration of practices by basic education teachers in continuing education processes, aiming to teach all students, is related to the movement of constituting theoretical thinking in such practices and their objectification, overcoming the pragmatism present in the “reflection on the practice” and approaching the praxis that transforms the actions and subjects of the process. We identified as a synthesis of this process the formative activity that integrates, as a complex unit, theoretical and practical knowledge.** This process occurs by the systematization of oral and written verbal elaborations about the practices by the teachers, in intersubjective situations, analyzing their coherence for their purposes and the answers presented by the respective students, mediated by concepts about the human development process from the perspective of Historic-cultural theory. It is found that the meaning of the purpose of the teacher's activity and the constitution of *praxis* is at the same time product and means of the lived process, observing movements, even if partial, in the search for overcoming the difficulties encountered in the quotidian by the participating teachers.

Keywords: Continuing Education. Formative Activity. Historic-Cultural Theory. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Primeiro movimento de análise dos dados capturados na pesquisa de campo envolvendo respostas dos professores participantes e condições instituídas..... 81
- Figura 2** – Modelo do movimento vivido por professores no processo formativo sobre educação inclusiva 84
- Figura 3** – Registro encaminhado pela professora **C** em 2019, após a finalização do curso 123
- Figura 4** – Representação do movimento de análise dos dados 131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural – 1º semestre de 2018	68
Quadro 2 – Componentes mínimos para o plano e registro de aulas pelos professores participantes do curso – 1º semestre de 2018.....	72
Quadro 3 – Exemplo de comparações entre as manifestações verbais dos professores participantes sobre as situações de ensino em suas turmas	79
Quadro 4 – Dados dos professores participantes que concluíram todas as tarefas no primeiro e segundo semestres.....	90
Quadro 5 – Respostas das professoras à pergunta: “O que te leva aos cursos de formação continuada de professores? (Escolha 5 alternativas)”	91
Quadro 6 – Plano de aula 1 e respectivo registro feito pela participante C em abril de 2018.....	110
Quadro 7 – Informações sobre as práticas em andamento pelos professores em 2019 e relações com discussões realizadas no curso em 2018	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychological Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCEX	Comissão de Cultura e Extensão
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Cepal	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CID	Classificação Internacional das Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno (do Conselho Nacional de Educação)
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – V
Fundeb	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepespp	Grupo de Estudo e Pesquisa “Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA OU DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE?	23
2.1	BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	23
2.2	AS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO BRASIL	28
2.3	A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: PARA ALÉM DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	35
3	O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	44
3.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE <i>FORMATIVA</i> NA PESQUISA	46
3.2	SISTEMA DE AÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DA <i>ATIVIDADE FORMATIVA</i> COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA	59
3.2.1	Ações de preparação do curso	61
3.2.1.1	Professores participantes das ações	62
3.2.2	Ações de execução do curso	65
3.2.3	Ações de acompanhamento ao longo do curso	75
3.2.4	Ações de acompanhamento após o curso	76
4	O MOVIMENTO VIVIDO PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES: APROXIMAÇÕES DA <i>PRÁXIS</i> TRANSFORMADORA	77
4.1	O MOVIMENTO ANALÍTICO EM PESQUISAS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	77
4.2	AS SINGULARIDADES DO GRUPO DE PROFESSORES PARTICIPANTES NA PARTICULARIDADE GERAL	85
4.3	O MOVIMENTO VIVIDO PELOS PROFESSORES NO PROCESSO FORMATIVO E A REELABORAÇÃO DE PRÁTICAS	92
4.3.1	Mediações dialógicas nos estudos de constructos teóricos sobre o desenvolvimento das máximas capacidades humanas dos estudantes	93
4.3.2	Uso sistemático da linguagem verbal (oral e escrita) no movimento de organização do pensamento e das práticas no cotidiano	102
4.3.3	Significação de práticas inclusivas	125
4.4	CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA	131
5	CONSIDERAÇÕES: A RELAÇÃO ENTRE SINGULAR E UNIVERSAL, POSSIBILIDADES E LIMITES DA PARTICULARIDADE	136
	REFERÊNCIAS.....	142
	APÊNDICES	149
	ANEXOS.....	174

1 INTRODUÇÃO

Em 2017, período do início da pesquisa que resulta nesta tese, o governo brasileiro anunciou a Política Nacional de Formação de Professores a ser consolidada em 2018 com a criação da Base Nacional de Formação Docente, em decorrência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados, e de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Entre os aspectos a serem contemplados na política anunciada, foram apontadas: a necessidade do domínio dos conhecimentos previstos na base nacional curricular, a articulação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a interculturalidade e inovação, bem como a formação humana integral.

Como acentua Saviani (2016, p. 2), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por tratar-se “[...] de uma lei mais geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar” e gera o contexto para o delineamento das políticas educacionais que cada governo busca implementar.

Conforme recuperado por outros autores em diferentes trabalhos, entre eles Oliveira (2011), políticas de governo caracterizam-se por proposituras e implantação de programas que respondam aos planos dos governos eleitos; ainda que estejam relacionados a tomadas de decisão com impactos amplos e complexos, assiste-se frequentemente a sua destituição frente a novos processos eleitorais. Já as políticas de Estado demandam envolvimento de diferentes instâncias, necessitando de debates legislativos, de caráter mais permanente e amplo.

Nessa conjuntura, observa-se que a formação dos professores, inicial ou continuada, vem sendo tratada como uma das estratégias para o estabelecimento de políticas de governos para a educação. Ao mesmo tempo, as propostas de formação inicial de professores da Educação Básica e a chamada formação continuada, de forma geral, podem ser reveladoras das contradições presentes na realidade educacional.

Especificamente sobre a formação continuada, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 define:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, **tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico**, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p. 13, grifos nossos)

Nas últimas décadas a questão da articulação entre teoria e prática, anunciada na Política Nacional de Formação de Professores, bem como a indicação da necessidade de reflexão sobre a prática, definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação, estão em pauta nas diferentes iniciativas.

Esse movimento foi analisado também na pesquisa realizada no curso de mestrado em Educação da Universidade de São Paulo, entre os anos de 2013 e 2016, sobre a particularidade de processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista (PEREIRA, 2016). Na ocasião a pesquisa adveio do contexto nacional da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reafirma o direito à matrícula em escolas comuns de todos os alunos com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades, bem como da constatação de que todos os documentos nacionais se referem à formação dos professores para a atuação nesse contexto.

Ainda que o número de pesquisas sobre educação inclusiva e formação de professores tenha ampliado nos últimos anos, De Souza Prais e Da Rosa (2017) apontam que a análise da área de formação de professores em confluência com a modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda tem discussão restrita. Em levantamento realizado nas publicações da *Revista Brasileira de Educação Especial* entre 2005 e 2014, nos 333 artigos consultados, as autoras citadas anteriormente identificaram que a formação docente é suscitada pela abrangência do tema e não como foco de estudo, constatando que 1,75% de tais produções foi voltada para estudar a formação de professores nesse contexto.

Cabe ressaltar o entrelaçamento da experiência pessoal da pesquisadora e a conjuntura estudada, atuando profissionalmente em escolas públicas às voltas com as possibilidades e os limites das Políticas de Formação de Professores. Nesse contexto emergiram os questionamentos iniciais sobre as relações que os professores estabelecem com a formação para essa atuação, bem como sobre os condicionantes que distanciam os objetivos das ações formativas dos resultados em relação às práticas dos professores.

Para o desenvolvimento do estudo durante o curso de mestrado, acompanhou-se o processo de formação continuada de uma unidade escolar em uma rede pública da região metropolitana de São Paulo ao longo de 2014, analisando-se as mudanças, ainda que parciais, na forma de conceber o aluno com diagnóstico de TEA e na organização do ensino pelos professores participantes.

A análise dos dados da primeira pesquisa possibilitou defender que as transformações nas práticas pedagógicas envolvendo alunos com diagnóstico de TEA ocorrem quando são articuladas ações que permitem ressignificar a finalidade da atividade de ensino, alicerçadas na

concepção de educação como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano e na compreensão da função da constituição da linguagem nesse processo. Tais ações precisam necessariamente articular, em um movimento dialético, a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo (PEREIRA, 2016).

No processo novas questões emergiram, remetendo-nos à hipótese de que constructos da Psicologia Histórico-Cultural favorecem a significação da finalidade da atividade de ensino a todos os estudantes. Os processos de desenvolvimento psíquico e os mecanismos de compensação (VYGOTSKI, 1994, 1997, 2000; VIGOTSKY, 2001; VYGOTSKY, LURIA, 1996; LEONTIEV, 2014) se tornariam conteúdos importantes para a compreensão das possibilidades educativas pelos professores. Assim, a problematização relacionou-se inicialmente às especificidades do conhecimento teórico necessário, considerando Bernardes (2012a, p. 183, grifos da autora), ao dizer que:

[...] não são quaisquer ações que podem gerar situações que promovam transformações na *forma* e no *conteúdo* das manifestações do pensamento dos estudantes. As ações que possibilitam o cumprimento de tal finalidade *dependem de apropriações teóricas específicas por parte do professor* para que o ensino possa promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes.

Tal hipótese coaduna-se também com pesquisas empíricas realizadas na educação básica que apontam para a perspectiva de que a apropriação pelo educador acerca das explicações sobre o movimento histórico de constituição do psiquismo humano acarreta alterações no conjunto de ações da atividade de ensino, como analisado em Bernardes (2006, 2012a).

Em um levantamento sobre pesquisas acadêmicas relacionadas ao movimento educacional inclusivo, Educação e Educação Especial e formação de professores para a inclusão educacional, as autoras Nozi e Vitaliano (2012) identificaram e classificaram, entre teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cinco categorias indicadas em tais trabalhos como saberes necessários aos professores do ensino regular para ensinarem numa perspectiva educacional inclusiva: conhecimentos específicos sobre as deficiências e as necessidades educacionais especiais (NEE); teorias de desenvolvimento humano e da aprendizagem; legislação e direitos e dos alunos com NEE; pressupostos da educação inclusiva e uso das tecnologias para o ensino.

Considerando a complexa teia de relações apresentadas até aqui, cabe considerar o significado de prática a ser abordado nos processos formativos relacionados ao trabalho do professor na Política Nacional de Educação Inclusiva. Infere-se que, concomitantemente às definições do conteúdo a ser abordado nos processos formativos, é preciso criar condições para

articulação do conhecimento teórico com a organização do ensino pelo professor. Por sua vez, tal organização pelo professor necessariamente passa pela escolha de conteúdos e pela definição da forma como serão ensinados, decisões essas que devem ultrapassar os limites do pensamento empírico e superar contradições presentes em propostas pragmáticas.

Na pesquisa de mestrado, realizada entre 2013 e 2016 (PEREIRA, 2016), também se confirmou a valoração que os professores participantes de formações fazem da discussão sobre práticas nos processos vividos, tal como é recorrente afirmar-se nas pesquisas sobre formação docente. Assim, para a constituição desta pesquisa, assume-se o pressuposto de que, para a superação da suposta dicotomia entre teoria e prática, é preciso constituir um “movimento prático que se fundamenta e se alimenta da teoria para esclarecer o sentido e dar direção a essa prática” (HAMADA, 2015, p. 71).

Outros estudos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa “Educação, Sociedade e Políticas Públicas: Concepções da Teoria Histórico-Cultural” (Gepespp), ao qual se integra esta pesquisadora, também se tornaram desencadeadores da necessidade de continuar com estudos que contribuíssem para a compreensão das condições para a organização de práticas inclusivas, das condições para atividades formativas dos professores e da consciência sobre a práxis na particularidade da atividade pedagógica (BATISTÃO, 2013; ASSALI, 2014; HAMADA, 2015; LOPES, 2015; FREIRE, 2016).

Com o entrelaçamento de tais questões, os conceitos de *atividade* e de *práxis* mostram-se centrais para a análise das contradições presentes na ênfase da prática e da reflexão sobre ela mesma, historicamente indicadas nas políticas de formação de professores. Faz-se aqui uma breve explicação sobre tais conceitos para melhor compreensão acerca da problemática pesquisada, do método de produção do conhecimento, de investigação e de análise da realidade concreta.

Ao tomar-se como pressuposto que os seres humanos se constituíram nas condições materiais a que estavam submetidos ao mesmo tempo que modificaram a natureza para atender às suas necessidades, concebe-se que o conjunto dos homens se constituiu por meio de tais *atividades*, em um movimento de transformar e transformar-se concomitantemente (LEONTIEV, 1978).

Essa análise filogenética sobre a constituição humana mantém-se como pressuposto para a compreensão ontogenética do ser. Assim, cada ser humano que nasce *se torna* humano ao internalizar os diferentes saberes constituídos ao longo da história da produção humana e, ao mesmo tempo, ao externalizá-los na forma materializada ao longo da sua existência, por meio das suas *atividades*.

Ao estudar e explicar a estrutura das atividades humanas, Leontiev (1983) destaca que necessariamente deve haver inter-relações entre motivos, necessidades, ações e operações para realização. Ele demonstra em seus estudos que uma atividade se caracteriza pela sua relação com motivos e necessidades desencadeadoras, sendo, então, realizada por ações, que por sua vez estão atreladas aos seus respectivos objetivos. Por fim, as formas de realização das ações são chamadas por Leontiev (1983) de operações e estão relacionadas às condições para a realização. Considerando tais articulações, o autor explica que a *atividade* não pode ser tomada como sinônimo de ação e analisa que muitas vezes as ações acabam se desdobrando desconectadas dos motivos originais, perdendo ou mudando o caráter da atividade.¹

Portanto, as *atividades* são constituídas em condições particulares instituídas no processo histórico. Compreende-se que a *educação* é uma *atividade geral humana*, assim como o *trabalho*, ao historicamente objetivar processos que ocorrem entre seres ativos, em condições materiais e sob determinadas finalidades, envolvendo comunicação e acarretando movimentos intersíquicos e intrapsíquicos, dos quais podem decorrer transformações, caracterizando possibilidades nos processos de humanização.

No decorrer desta tese, consideram-se as interrelações entre as atividades que se configuram contextualmente como educativas, pedagógicas e formativas. Cabe explicitar, assim como Bernardes (2011, p. 324, grifos nossos), que

[...] a atividade humana que tenha como fim a apropriação da produção cultural humana pelos sujeitos nas relações interpessoais pela **educação de forma ampla**, seja entre membros de uma família ou em outro grupo social que vise ao mesmo fim, é entendida por nós como **atividade educativa**.

Já a particularidade da educação realizada em contextos formais constituídos historicamente leva-nos à delimitação da *atividade pedagógica*.

Como recupera Asbahr (2005), o significado de atividade pedagógica pode variar de acordo com o momento histórico e com as concepções que medeiam as explicações sobre a educação escolar, cabendo esclarecer a utilização do termo aqui de acordo com os constructos do Materialismo Histórico Dialético.

A *atividade pedagógica* é compreendida como uma unidade dialética entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem dos estudantes (ASBAHR, 2005, 2011; BERNARDES, 2009, 2012a, 2012b;).

¹ As explicações sobre *atividade* são retomadas no Capítulo 3.

Conforme Bernardes (2009), a atividade de ensino do professor requer um sistema de ações e operações vinculadas à finalidade de possibilitar o processo de humanização dos indivíduos ao apropriarem-se do conhecimento historicamente elaborado. Ao mesmo tempo, exige o estabelecimento da atividade de aprendizagem pelo estudante, que se apropria do conhecimento e da cultura humana. Na particularidade predominante na sociedade atual, o professor assume a função de coordenar o desenvolvimento da atividade pedagógica do âmbito escolar.

No mesmo contexto social, concebem-se as necessidades e possibilidades de que professores se mantenham em movimento contínuo de formação e aperfeiçoamento para o exercício dessa função.

Portanto, nesse momento histórico, sob a mediação da perspectiva das *atividades humanas* para a análise da realidade, assume-se nesta pesquisa que o professor também pode se desenvolver no processo da *atividade pedagógica* e em *atividade formativa*. A *delimitação de atividade formativa* assumida na hipótese inicial deste estudo refere-se à formação continuada de professores na particularidade da atividade pedagógica (ASSALI, 2014), sendo aprofundada ao longo do trabalho.

Além dos esclarecimentos sobre *atividade* e seus desdobramentos nesta pesquisa, sobre o segundo conceito a ser explicitado, a *práxis*, recupera-se que, conforme caracterizada por Adolfo Sánchez Vázquez (2011, p. 398) a partir de estudos marxistas, é “a atividade material humana transformadora do mundo e do próprio homem”, abarcando, portanto, uma determinada compreensão de realidade, de constituição da humanidade e do conhecimento.

Conforme analisa Sánchez Vázquez (2011), toda *práxis* é uma atividade, mas nem toda atividade é uma *práxis*. A *práxis* caracteriza-se necessariamente pela unidade teoria e prática. Cabe lembrar que no senso comum aborda-se essa “unidade” como a junção entre a teoria e a prática, mas essa é uma abordagem reducionista do movimento humano de fato constituído na *práxis*.

Sob a mediação de tais conceitos, torna-se possível problematizar e analisar as discussões das práticas nos indicativos para a formação continuada de professores, com base na compreensão das interrelações dos aspectos que compõem a atividade educativa, a atividade pedagógica, a atividade formativa, assim como os propósitos de formações para a educação inclusiva com essa perspectiva vinculam-se, ou não, às finalidades de uma atividade educativa na constituição humana.

Nota-se, conforme assinala Martins (2010), a prevalência da dimensão técnica ao se defender a prática como eixo central dos processos formativos em detrimento de seus fundamentos e dos conteúdos a ela vinculados nas políticas vigentes. Ao mesmo tempo, argumenta-se sobre a necessidade de articulação entre teoria e prática, no entanto, ainda

colocando no centro a resolução dos problemas práticos imediatos. Essa realidade foi tecida ao longo dos anos por movimentos inter-relacionados a outras condições históricas da sociedade capitalista, marcadas por contradições a serem compreendidas e superadas.

Diferentes grupos de pesquisas nos últimos anos debruçam-se sobre as políticas de formação de professores, realizando análise crítica e identificando contradições sobre os propósitos de reflexão sobre a prática, tais como as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gepefe-Feusp), com referências como Pimenta e Ghedin (2012); do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gepape-Feusp) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade de Ensino – Universidade Estadual de Maringá (Gepae-UEM), com análises também na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, como as realizadas respectivamente por Moretti e Moura (2010) e Sforzi (2015a, 2015b); do grupo Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar – Universidade Federal do Espírito Santo (PHCEE-Ufes), e dos grupos de pesquisas de âmbito nacional como dos “Estudos Marxistas em Educação” e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), cujas discussões são sustentadas pela Pedagogia Histórico-Crítica em produções como as de Galvão, Lavoura e Martins (2019). Com algumas delimitações e diferenças em análises realizadas, tais discussões mantêm em comum a perspectiva da necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática na ação pedagógica, assim como corroboram as pesquisas desenvolvidas no Gepesp.

Nesse movimento de problematizações iniciais, identifica-se como problema de pesquisa: *quais condições teórico-práticas necessárias na formação continuada de professores para a educação inclusiva criam possibilidades para a superação do pragmatismo reflexivo visando à práxis transformadora?*

A partir da definição do problema de pesquisa e da problemática instituída na prática social investigada, estabeleceu-se como finalidade da pesquisa a compreensão das condições formativas mediadoras da constituição da práxis pelo professor que ensina no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI). Delimitou-se, portanto, como objetivo de pesquisa analisar a relação entre desenvolvimento de formação continuada e a reorganização do ensino pelos professores participantes, acarretando aprendizagens dos seus alunos.

A definição do método de investigação e análise da realidade tem estreita conexão com a realidade pesquisada. Como já apontado, partiu-se da hipótese de que constructos da Psicologia Histórico-Cultural são importantes mediadores para a significação da atividade do

professor no contexto da educação inclusiva e esse foi um disparador a ser pesquisado, discutido, analisado. No entanto, a perspectiva da atividade educativa que promove desenvolvimento, ao não se deter na discussão acerca do aperfeiçoamento técnico da prática, tampouco fetichiza o lugar de um referencial teórico psicológico para a consecução de uma prática pedagógica, esfacelando a unidade dialética existente entre teoria-prática.

Desta forma, a organização da presente atividade de pesquisa não poderia considerar isoladamente a hipótese de que os constructos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural contribuem para a significação da finalidade da atividade pedagógica pelo professor. Tornou-se preciso considerar e assumir princípios didáticos para o desenvolvimento das ações na pesquisa, por sua vez sustentados em uma teoria pedagógica. Por isso, em acordo com Marsiglia e Martins (2013), considerou-se a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, identificada como uma teoria crítica não reprodutivista para a educação (SAVIANI, 2011), como referencial teórico pedagógico na discussão de ações e operações ao longo desta pesquisa.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica são radicadas no Materialismo Histórico Dialético, da forma como concebido por Karl Marx ao configurar-se como uma teoria do conhecimento e ao mesmo tempo como um método para a ele se chegar, buscando desvelar a realidade material em sua dialética e sua historicidade. Para Marx (2008), o *concreto* (o real) é ponto de partida para o conhecimento, mas também o ponto de chegada ao transmutar-se em *concreto pensado* por um processo de análises e abstrações mediadas. Não se trata, portanto, de uma captação empírica descritiva do real, mas da constituição de um movimento de elaboração e de síntese das múltiplas determinações de uma realidade, buscando-se a essência do fenômeno investigado. Tal princípio alicerça tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, sob esses pressupostos, assume-se para esta atividade de pesquisa o desafio de ir além da imediatez rumo ao movimento de análises por operações de categorização, comparação, generalização e a elaboração de sínteses que extrapolem a particularidade estudada, fundamentando-se, portanto, o referencial teórico-metodológico da pesquisa no Materialismo Histórico Dialético, que, como método de produção do conhecimento, alicerça-se na concepção de homem que se constitui por meio das atividades e do trabalho, e de ciência como perspectiva de explicar a realidade buscando as possibilidades concretas para a sua transformação, como defende Vigotski², apoiado no pensamento marxista:

² A escrita do nome desse autor pode aparecer de formas diferentes em obras e citações publicadas. Nesta tese adota-se a grafia Vigotski, exceto em citações e referências, quando são empregadas as formas como aparecem nas respectivas obras.

[...] a verdadeira missão da análise em qualquer ciência é a revelação das relações dinâmico-causais e os nexos que são a base de todos os fenômenos. Nesta relação, a análise se torna, de fato, a explicação científica do fenômeno que é estudado e não apenas sua descrição do ponto de vista fenomênico. (VYGOTSKI, 2000, p. 101)

Em decorrência, as ações e operações para o desenvolvimento da atividade de pesquisa são fundamentadas na busca da compreensão do objeto na sua historicidade, na sua materialidade e suas contradições, portanto, pela defesa de que ele não pode ser compreendido isoladamente, bem como pela análise do movimento dialético que se institui na realidade.

Com tais pressupostos, considerando o princípio explicativo de que as formações de professores necessariamente devem articular, em um movimento dialético, a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição da coletividade de estudo (PEREIRA, 2016), propôs-se o desenvolvimento de uma *atividade formativa* por meio de um curso de atualização para professores às voltas com a necessidade de planejar e desenvolver o ensino para todos os alunos na PNEE-EI, tomando-se como referência o Método Genético Experimental para organizar a investigação.

O Método Genético Experimental foi assim denominado originalmente por Vigotski, ao buscar superar os limites da psicologia do seu tempo e desenvolver pesquisas que respondessem às necessidades com que se deparava. No capítulo intitulado “Método de Investigação” (VYGOTSKI, 2000), Vigotski explica sua busca para superar explicações idealistas sobre os fenômenos humanos assim como para não se limitar às descrições da psicologia experimental acerca das relações estímulo-resposta, entendendo que a complexidade humana não seria assim superficialmente revelada. Assim, analisou que seria preciso ir além da identificação da resposta final apresentada, tornando-se necessário conhecer seu processo de constituição, as relações dinâmico-causais e seus nexos, conforme já apontado. O pesquisador desenvolveu, então, a partir da premissa do Materialismo Histórico Dialético como método de produção do conhecimento, o método de investigação em seu próprio processo de pesquisar, porque o considerava estreitamente ligado ao problema que buscava equacionar: como se constituem os processos de desenvolvimento humano, considerando a sua historicidade, sua materialidade e a sua dialética. Para isso desenvolveu o método para investigar que fosse ao mesmo tempo “premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 2000, p. 47).

A presente pesquisa integra perspectivas teóricas e conceitos da psicologia da educação e do desenvolvimento humano, tanto referentes aos estudantes quanto aos professores na formação profissional; do conhecimento pedagógico e da didática; e das políticas públicas, destacando-se aqui a perspectiva da educação inclusiva.

Konder (2008), ao recuperar explicações sobre a dialética na perspectiva do Materialismo Histórico, retoma que qualquer objeto é parte de um todo, por isso, em qualquer ação o ser humano está lidando, necessariamente, com problemas que são interligados. Por isso, para entender a questão, é preciso buscar uma “visão de conjunto” que se configura como síntese que desvela a estrutura significativa da situação. Essa estrutura significativa compõe uma *totalidade*. E complementa:

Para que nosso conhecimento avance e o nosso laborioso (e interminável) descobrimento da realidade se aprofunde – quer dizer: para podermos ir além das aparências e penetrar na essência dos fenômenos – precisamos realizar operações de síntese e análise que esclareçam não só a dimensão imediata como também, e sobretudo, a dimensão *mediata* delas. (KONDER, 2008, p. 44, grifo do autor)

Por isso esse processo requer explicitar as condições concretas e as mediações ocorridas historicamente no contexto do problema de pesquisa, constituído em uma teia de relações.

Corre-se o risco de não termos atingindo a totalização necessária do problema apresentado nesta pesquisa. Tais conhecimentos são objetivados nas condições concretas da existência historicamente constituída. Apresenta-se aqui a complexidade que foi possível abordar no processo de pesquisa acadêmica, sob o propósito de ir além da aparência e realizar aproximações da essência do fenômeno estudado, reconhecendo-se que há uma totalidade na qual o problema de pesquisa se engendra.

Buscar respostas sobre como organizar situações formativas para professores que atuam com educação inclusiva neste estudo exige-nos considerar essa complexa teia de relações e desencadeia a necessidade de analisar as condições para que a formação propicie possibilidades de superação do pragmatismo reflexivo rumo à práxis transformadora.

Foi sob essa inspiração que se realizou a *atividade formativa* na presente pesquisa como procedimento teórico-metodológico de investigação. A objetivação da *atividade formativa* constituiu-se na forma de um curso elaborado e desenvolvido em 2018, com planejamento e organização coletivos, de ordem colaborativa, entre docentes pesquisadoras que integram o Gepesp³ e a supervisão da orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, seguindo os procedimentos e critérios para a realização de cursos de atualização junto à Comissão de Cultura e Extensão na Universidade de São Paulo.

Foram organizados quatro blocos de ações para a coleta de dados no processo: I- preparação do curso com planejamento, aprovações institucionais necessárias e seleção dos

³ Profa. Ms. A. P. Barbosa; Profa. Dra. T. F. G. de Carvalho; Profa. Ms. S. P. da Cruz; Profa. Ms. S. B. Freire; Profa. Dra. M. A., de C. Lopes; Profa. Ms. C. J. do Nascimento.

professores participantes; II- execução do curso com encontros presenciais, estudos prévios de textos pelos professores participantes e realização de tarefas relacionadas ao planejamento e registro das práticas em suas respectivas turmas, que incluem alunos com deficiência ou com necessidades de intervenções diferenciadas no mesmo contexto educativo que os demais; III- acompanhamento ao longo do curso com devolutivas individuais sobre as tarefas realizadas, bem como discussões nos encontros; IV- acompanhamento após o curso, com aplicação de questionário sobre condições vividas pelos professores participantes e consulta a registros das práticas em andamento, de forma a identificar as abstrações teórico-explicativas que sustentaram as escolhas didáticas de professores e os aspectos substanciais⁴ das suas práticas pedagógicas. Cada um desses blocos de ações envolveu objetivos específicos, mobilização de condições e desenvolvimento de operações pelos professores participantes.

A apresentação e a discussão dos dados ocorreram a partir da *análise de episódios*, *análise da enunciação verbal* e da elaboração de um modelo teórico do movimento de transformação observado em dois professores participantes.

Com o propósito de superar a descrição da realidade, constituíram-se eixos analíticos dos dados, buscando articular as singularidades e a particularidade vivida pelos professores participantes com o caráter universal⁵ do fenômeno educativo: o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas.

A pesquisa aponta para a defesa da tese de que a reelaboração de práticas pelos professores da educação básica em processos formativos continuados, visando ensinar a todos os estudantes, está relacionada ao movimento de constituição do pensamento teórico em tais práticas e a sua objetivação, superando o pragmatismo presente na “reflexão sobre a prática” e aproximando-se da *práxis* que transforma as ações e os sujeitos do processo. Identifica-se como síntese desse processo a *atividade formativa* que integra, como unidade complexa, conhecimentos teórico-práticos.

Tal processo objetiva-se na sistematização de elaborações verbais orais e escritas sobre as práticas em situações intersubjetivas estabelecidas em contextos coletivos, mediadas por conceitos sobre o processo de desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural.

Considerando o objetivo da pesquisa e as ações realizadas, como procedimento teórico-metodológico de exposição foram organizados cinco capítulos para a apresentação da tese.

⁴ Segundo Bernardes (2012b), os aspectos gerais se referem ao conjunto comum nas práticas pedagógicas, e os *aspectos substanciais*, além dos traços comuns, constituem traços específicos da prática.

⁵ Articulação do singular – particular – universal conforme explicada por Oliveira (2005) e Bernardes (2012a), considerando-se que a singularidade se constitui na relação com o que é universal, mediada pelas condições particulares. Tais categorias serão abordadas no Capítulo 3.

O Capítulo 2 tem por objetivo responder por que a proposta de formação continuada com finalidade de reflexão sobre a prática presente nas políticas nacionais das últimas décadas mostra-se insuficiente para o desenvolvimento profissional e a transformação das ações pedagógicas. Para isso são apresentados o contexto histórico da PNEE-EI e as tendências para a organização de formações de professores no Brasil nos últimos anos, recuperando seus movimentos originários, bem como explicita-se a problematização da reflexão sobre a prática como eixo central dos processos formativos, evidenciando-se contradições, assumindo constructos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a constituição da práxis e a perspectiva da educação como mediação para tal análise.

Os fundamentos utilizados na organização da *atividade formativa* que compôs esta pesquisa são expostos no Capítulo 3, tomando por pressuposto a dialética na formação do sujeito humano que executa uma atividade profissional.

O Capítulo 4 apresenta as condições vividas pelos professores participantes no curso ofertado, a análise dos dados advindos do processo e do levantamento realizado após o curso, considerando as dimensões universais e as singulares para a análise da particularidade estudada.

Ao final do período de realização deste trabalho, mudanças nas condições da educação escolar no contexto nacional impactaram grandemente na perspectiva da atividade pedagógica, em suas possibilidades e seus limites. Esse momento histórico suscitou a necessidade de, no último capítulo, ao tecer-se a síntese dos constructos teóricos que podem mediar a organização da formação continuada de professores voltada à educação para todos, reafirmar-se o imprescindível movimento de constituição da práxis pedagógica nas condições materiais vividas.

2 REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA OU DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE?

Este capítulo tem por objetivo problematizar os intentos das formações de professores para o exercício da prática docente na PNEE-EI que se alicerçam nos preceitos da formação de professores reflexivos, discutindo suas possibilidades e seus limites.

A proposta de formação de professores presente nas políticas nacionais das últimas décadas se volta ao saber fazer e à reflexão sobre as práticas, no entanto, mostra-se insuficiente diante das necessidades que emergem no cotidiano escolar. A análise de tal insuficiência exige-nos recuperar o histórico em que essa proposta se constitui. Por isso, as duas primeiras seções deste capítulo se referem ao histórico da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – com ênfase nas discussões sobre o *lôcus* do atendimento com prescrições de formação continuada para a sua implementação – e ao histórico das tendências de formação de professores no país nas últimas décadas, respectivamente. Por fim, o terceiro tópico é dedicado a discutir por que a formação continuada, cuja finalidade é uma ação reflexiva sobre o fazer cotidiano, não se torna de fato “formativa” para o sujeito, tomando-se como elemento mediador da análise as explicações da perspectiva histórico-cultural sobre o processo de constituição da consciência humana. Assim, a fim de superar a descrição de fatos e datas, são discutidas as complexas relações dos marcos legais com as concepções e significações do trabalho educativo, e consequentemente do trabalho docente, para além das situações imediatas.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Promulgada no Brasil em 2008, a PNEE-EI indica que os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento⁶ e superdotação devem ser matriculados em classes do ensino regular e que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer como um serviço complementar na própria rede de ensino. Torna-se importante retomar os processos vividos até então que configuraram a formulação dessa política que determina o lugar e a forma do atendimento especializado a ser ofertado e, concomitantemente, a formação de professores para a atuação.

⁶ A denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a ser adotada após a publicação do DSM-V, o *Manual de Classificação de Doenças Mentais* da Associação Americana de Psiquiatria, em 2013. Até então, nos documentos referentes às políticas de Estado para a educação no Brasil, utilizava-se o termo transtornos globais de desenvolvimento ou TGDs, de acordo com a *Classificação Internacional das Doenças* (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) e no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – V* (DSM-V – TR), da American Psychological Association (APA, 2002).

No que se refere especificamente à Educação Especial, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961, fundamentou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, e a segunda LDBEN, promulgada em 1971, no período do regime militar no governo brasileiro, indicou “tratamento especial” a tais sujeitos, ou seja, em ambas as legislações não se assegurava o atendimento desses alunos na rede regular de ensino. O tratamento tido como “especial” não se materializou em ações que superaram limites vividos. De modo geral a educação regular desse período também foi marcada por forte influência tecnicista.

Com o fim do regime militar, na promulgação na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, indica-se o atendimento desses sujeitos “preferencialmente” na rede regular de ensino. Assumindo esse caráter, adota-se um princípio de integração, não necessariamente de inclusão.

De modo geral, as políticas educacionais no Brasil sofrem forte influência de organismos internacionais, conforme analisa Mazzeu (2011), como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

Em 1990 e 1994, respectivamente, são anunciadas duas declarações internacionais consideradas marcos na defesa da educação com igualdade de acesso: a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, ambas publicadas pela Unesco. O conceito de inclusão aparece então no cenário das discussões internacionais. No entanto, segundo Garcia e Michels (2011), a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) publicou uma tradução da Declaração de Salamanca no Brasil que mantinha orientações de integração como sinônimo de inclusão, sinalizando um conflito conceitual e a não superação do paradoxo vivido na ocasião. Somente em 2007 a coordenadoria publicou nova tradução, com alteração da terminologia relacionada à integração por inclusão.

Em 1996, é promulgada a Lei nº 9.394, a nova LDBEN, indicando a Educação Especial como uma modalidade de ensino a ser ofertada preferencialmente na rede regular. Pode-se afirmar, como analisa Saviani (2006), que a LDBEN de 1996 atribui nova importância à Educação Especial, tratando-a em um capítulo específico, haja vista que a Lei 5.692/1971 abordava o assunto em um único artigo, o que representa um avanço no âmbito legal.

Como já apontado na introdução desta tese, à medida que os dispositivos da LDBEN necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica e complementar, é gerada a conjuntura para a constituição das políticas educacionais de cada governo (SAVIANI, 2016). Assim, em 2001, são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reafirma e detalha definições da LDBEN, entre elas na indicação de que os

“[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001a, p. 1).

Contudo, ao mesmo tempo, manteve-se a lógica da integração, ao permitir que as escolas pudessem

[...] criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. (BRASIL, 2001a, p. 3)

Nas diretrizes, indica-se que: **“Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada**, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2001a, p. 5, grifos nossos).

Segundo Garcia e Michels (2011), passa a ocorrer intensa divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) e com a Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras.

Nesse contexto, em 2001, o PNE, previsto na LDBEN, é sancionado com aproximadamente 28 metas e objetivos relacionados ao desenvolvimento da Educação Especial como modalidade de educação escolar a ser promovida nos diferentes níveis de ensino, com a indicação da garantia de vagas no ensino regular. Entre as metas, indicou:

Generalizar, em cinco anos como **parte dos programas de formação em serviço, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais**, para os professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental, utilizando inclusive a TV Escola e outros programas de educação à distância. [...]. Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e **oferecendo formação em serviço aos professores em exercício**. (BRASIL, 2001b, p. 56, grifos nossos)

Em 2003 é lançado no Brasil o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Uma Ação Formativa para Gestores e Educadores das Redes Públicas Estaduais e Municipais, com o objetivo de apoiar a organização de sistemas inclusivos para a inserção de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades em classes regulares, e em 2004, divulga-se a cartilha *O*

Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, configurando-se como documentos incentivadores e orientadores.

Na sequência, em 2007, ocorrem marcos importantes para as escolas públicas, configurando ações estruturantes, na medida em que envolveram recursos para os sistemas, com a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), antes restrito ao Ensino Fundamental com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Para a Educação Especial, é considerado duplo cômputo e consequentemente duplo repasse na destinação de recursos aos estados e municípios para as matrículas na rede regular de ensino em classes comuns. No mesmo ano, é sancionado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e lançado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que disponibiliza recursos para a organização dos espaços do AEE.

Em 2008, com a publicação da PNEE-EI, evidencia-se a contraposição à perspectiva da Educação Especial como ensino substitutivo das classes regulares. No documento, consta que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação **nas escolas regulares**, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: [...] **Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar**; [...]. (BRASIL, 2008, p. 10, grifos nossos)

E complementa:

A educação especial direciona suas ações **para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola**, orienta a organização de redes de apoio, a **formação continuada**, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos)

O novo PNE, aprovado com vigência de 2014 a 2024, indica entre as metas o propósito de:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 9, grifos nossos)

Como é possível observar, mantém-se o termo “preferencialmente” no texto após polêmicos debates envolvendo entidades tradicionais no atendimento de pessoas com deficiência. Portanto, em todo esse percurso desde a LDBEN de 1996, nota-se certo grau de inconsistência, com idas e vindas entre os discursos promulgados e os mecanismos de implementação.

É certo que há divergências nas discussões acerca do lócus do ensino desses sujeitos. Toma-se, por exemplo, Garcia e Michels (2011), que criticam a possibilidade da continuidade da escola especial por manter a lógica da integração que ao mesmo tempo pode ser segregadora; enquanto Martins e Leite (2014) defendem que em uma perspectiva inclusiva há que se reconhecer as necessidades específicas de todos os alunos e, portanto, é preciso garantir formas de atendimento a uma parcela que demande locais e instrumentos diferenciados.

Cabe ressaltar que a presente tese não se propõe a aprofundar a discussão sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em si, nem a analisar todas as articulações do processo histórico da educação brasileira, mas se volta a discutir as condições formativas dos professores para as ações a ela relacionadas, considerando que as políticas públicas envolvidas compõem a particularidade.

Assinala-se que o percurso constitutivo da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva manifesta contradições entre pressupostos e condições de realização. Nesse sentido, defendem-se aqui as condições para o desenvolvimento de todos os sujeitos, professores e estudantes, em suas máximas possibilidades, no contexto da educação escolar pública.

A indicação das necessidades formativas dos profissionais da educação para o atendimento das demandas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva mantém-se entre as ações previstas no PNE:

Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a **ampliar a oferta de formação continuada** e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos **estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino**; [...]. (BRASIL, 2014, p. 1, grifos nossos)

Ao analisar esse percurso, avalia-se na presente pesquisa que as medidas tomadas pelos diferentes governos com as prescrições de formação continuada tangenciam as necessidades observadas, mas não atingem a essência da questão com uma discussão congênita: as finalidades da educação escolar para a constituição do gênero humano para todos os sujeitos sem exceção. Sem essa explicitação vive-se às voltas com paradigmas e seus paradoxos.

Também cabe uma análise das finalidades das formações continuadas indiscriminadamente prescritas em todas as políticas educacionais e as tendências predominantes no Brasil, como apresentado a seguir.

2.2 AS TENDÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NO BRASIL

A LDBEN de 1996 determinou que os sistemas de ensino devem assegurar aos profissionais da educação “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de Trabalho” (BRASIL, 1996, p. 23). Na sequência, em 1999, o Ministério da Educação (MEC) publicou os *Referenciais para Formação de Professores* (BRASIL, 1999), que aborda tanto aspectos da formação inicial quanto da formação continuada. Nesse documento contextualizou-se que:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 80 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). (BRASIL, 1999, p. 46)

Nos *Referenciais* são tecidas críticas aos modelos vividos nas formações continuadas, apontando que “quase sempre se dá uma ênfase muito grande à transmissão de informação teórica: não existe uma cultura de análise da prática pedagógica dos professores no trabalho de formação” (BRASIL, 1999, p. 47). Como forma de superação, indica-se a oferta de “atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais”, com apoio na “**reflexão sobre a prática** educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a **construção contínua de competências** profissionais” (BRASIL, 1999, p. 70, grifos nossos).

Soares (2006), ao recuperar discussões sobre as tendências predominantes nas formações de professores a partir de então, caracteriza três movimentos inter-relacionados encontrados nas formulações políticas e na literatura sobre o trabalho docente: a ênfase das competências, o empobrecimento da ideia de conhecimento e a valorização da epistemologia da prática.

Sobre a ênfase das competências, conforme já analisado por Mazzeu (2011), com a orientação dos *Referenciais* de que a formação continuada deveria promover atualização e aprofundamento de competências necessárias à atuação docente, apoiando-se na reflexão sobre a prática e na autoavaliação, replicaram-se no país as prescrições dos organismos internacionais.

Sobre a utilização do conceito de competência nas reformas educacionais a partir do final da década de 1990, cabe destacar, como apontam Moretti e Moura (2010, p. 351), que

[...] ancora-se na concepção de que são as competências – e, portanto, as características individuais dos sujeitos já que essas são entendidas como modalidades estruturais da inteligência – que possibilitam aos sujeitos uma formação capaz de integrá-los ao mundo do trabalho.

De acordo com Moretti e Moura (2010), o uso do termo competência originou-se nas ciências cognitivas e depois foi apropriado pelos sistemas de formação e avaliação profissionais. Segundo os autores, o termo foi inicialmente usado por Chomsky ao referir-se a uma disposição inata para aprender a linguagem, chamando-a de competência linguística. Na década de 1970, o termo competência passou a ser utilizado pela psicologia experimental no contexto das discussões sobre capacidades ideais para a constituição da inteligência. No mesmo período, o termo foi retomado nos estudos da linguística com uma conotação menos inatista e mais relacionada à capacidade adaptativa do indivíduo ao seu contexto. Com maior aproximação a essas duas últimas significações, ao final da década de 1980 e durante os anos 1990, o termo foi então incorporado pelos sistemas de formação profissional de forma geral e, da mesma forma, na Educação.

Nas discussões específicas sobre o trabalho docente, segundo Campos (2002), o conceito de competência foi assimilado a partir dos debates iniciados na França e Inglaterra nos anos de 1980 sobre a qualificação do trabalhador em geral diante das rupturas com as novas formas de produção que substituíram o fordismo. Nesse contexto, o conceito de competência foi inicialmente associado ao domínio dos procedimentos relacionados ao trabalho e à capacidade de responder adequadamente a situações imprevistas. Recupera a autora que, para compreender a ampliação do conceito de competência relacionada ao trabalho, é preciso retomar duas abordagens: a ergonômica e substancialista. A primeira considera que o uso de novas tecnologias complexificaram as tarefas, levando ao desenvolvimento de trabalhos mais complexos também mentalmente, passando-se a enfatizar o saber fazer. Em tal abordagem, as competências referem-se a *performance* nas condições particulares nas quais se manifestam as ações, sem considerar-se uma estrutura universal de competência. Já a lógica substancialista complementa o conceito à medida que promove definições de exigências para determinado trabalho e dos comportamentos considerados eficazes.

Ao analisar pareceres e resoluções que instituíram as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a autora observou que, na lógica da

competência oficializada nas indicações legais desde a formação inicial, “consolida-se também no campo da educação uma imagem do professor como o gestor do imprevisto, cuja ação imediata não resulta da reflexão mas da mobilização de conhecimentos práticos, organizados na forma de esquemas de ação [...]” (CAMPOS, 2002, p. 163). Desta forma, os saberes para o desempenho não necessariamente relacionam-se aos saberes científicos e ao pensamento teórico, tampouco aos conceitos de trabalho e de atividade em uma perspectiva de desenvolvimento humano, conforme apresentados no primeiro capítulo desta tese. Trata-se, portanto, de uma denominação relacionada a uma determinada concepção de trabalho e de atividade docente.

Como afirmam Moretti e Moura (2010), a análise da formação de professores na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural requer tratar a atividade docente como trabalho em sua dimensão ontológica, na qual se considera, de acordo com as análises históricas marxistas, que o ser humano ao transformar a natureza também se transformou, como introduzido no Capítulo 1. Nessa perspectiva, concebe-se que o trabalho medeia um processo que necessariamente ocorre coletiva e colaborativamente. Desta forma, o professor ao organizar as ações para ensinar, operando com signos e instrumentos, coletiva e colaborativamente, pode se transformar. Tal premissa não corresponde ao conceito de desenvolvimento de competência individual presente nas propostas formativas vigentes por décadas nas políticas nacionais para a formação de professores, somando a essa última o esvaziamento do conhecimento como objeto da atividade docente.

Também baseado na noção e valoração da competência, em 1999, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, formada pela Unesco e coordenada por Jacques Delors, publicou o relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, que defende que a educação deve ocorrer sob quatro pilares: aprender a conhecer (ou aprender a aprender), aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Conforme analisado por diferentes autores, o relatório materializa a influência de agentes externos internacionais vinculados ao neoliberalismo. Segundo Duarte (2003), nas defesas do “aprender a aprender” e da formação de professores reflexivos, minimiza-se que seja tarefa da escola transmitir o conhecimento, levando, conseqüentemente, a um rebaixamento dos currículos e do ensino, bem como recaindo-se no predomínio do conhecimento tácito, pessoal e particularizado. Ou seja, conforme analisa Soares (2006), ocorrem os outros dois movimentos correlacionados ao conceito de competências instituído na formação docente, como já apresentado: o empobrecimento da ideia de conhecimento e a valorização da epistemologia da prática.

Os marcos do esvaziamento do papel do professor e dos currículos escolares vividos nos anos de 1990 no Brasil se inserem em um movimento que se constitui ao longo da história de acordo com os momentos políticos e econômicos da sociedade capitalista. De certa forma, as defesas do “aprender a aprender” e da formação de professores reflexivos buscam relacionar-se ao movimento⁷ denominado Escola Nova, que se estabeleceu como uma crítica à chamada Escola Tradicional. Ao recuperar a história das ideias pedagógicas, Saviani (1999) aponta que, a partir da ascensão da burguesia, passou a ser defendido o direito de todos à educação juntamente com os ideários da democracia. A escola supostamente diminuiria as desigualdades sociais pela aquisição do conhecimento. No entanto, na realidade, nem todos tinham acesso a ela, bem como não necessariamente eram bem-sucedidos em seu interior, entendendo-se, assim, que para a resolução era necessário alterar o modelo pedagógico.

As ideias defendidas por John Dewey (1859-1952) exerceram grande influência nos argumentos usados no movimento da Escola Nova, difundidas por Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974), entre outros, no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: Ao povo e ao governo*, publicado em 1932. Dewey tratou da filosofia da experiência e da pedagogia construtiva pautada na investigação. Tais ideais, embora tenham se constituído para superação de um determinado contexto, abstraídos das problematizações sobre a realidade complexa em que ocorrem as questões da educação escolar nas condições históricas que se seguiram, compuseram a particularidade nacional em que o professor passou a ser concebido como um estimulador da aprendizagem.

Duarte (2003), a partir da análise das proposições de Donald Schön, Maurice Tardif, Philippe Perrenoud, Angel Pérez Gómez, António Nóvoa, entre outros autores da contemporaneidade, afirma que as defesas desses autores, representantes das ideias difundidas no Brasil na década de 1990 sobre a formação de professores, também compuseram o processo de desvalorização do conhecimento escolar e do conhecimento teórico ao enaltecer a constituição de um professor reflexivo sobre a própria prática. Duarte analisa que não foi por acaso que os ideários do “aprender a aprender” e da formação de professores reflexivos tenham sido difundidos no Brasil no mesmo período.

Selma Garrido Pimenta (2012), em sua revisão sobre os fundamentos e as características do conceito de professor reflexivo nos processos formativos, analisou como o tema teve origem a partir das propostas formuladas pelo norte-americano Donald Schön, o qual, alicerçado em

⁷ Conforme recupera Duarte (2003), Tardif (2010, p. 10), um dos responsáveis na disseminação na defesa da epistemologia da prática, definia-a como “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa”.

estudos de filosofia, especialmente sobre os constructos elaborados por John Dewey, propõe que as formações dos profissionais da educação escolar valorizem a experiência em si e a reflexão na experiência. Além de basear-se nas premissas sobre a experiência para o desenvolvimento humano elaboradas por Dewey, o autor se pautou no conceito de conhecimento tácito, capturados por ele em suas leituras e interpretações das produções de Luria e Polanyi, para então se referir ao conhecimento na ação (PIMENTA, 2012).

Pimenta (2012) aponta que as ideias de Schön foram rapidamente apropriadas em diferentes países no contexto de reformas curriculares que demandavam questionamentos sobre formação de professores. A partir dos pressupostos desenvolvidos por ele, conforme relata a autora, Elliott (1993) e Stenhouse (1984; 1987)⁸ desenvolveram o conceito de professor pesquisador da sua própria prática, que também foi amplamente divulgado.

No Brasil, de acordo com a autora, os propósitos do desenvolvimento de professores reflexivos impactaram mais fortemente nas formulações de propostas formativas após o Congresso de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa realizado em 1993, em Portugal, coordenado por Isabel Alarcão. Outra fonte propulsora desse referencial para a formação de professores no Brasil foram as produções do professor português Antônio Nóvoa, como também indicado por Duarte (2003).

Ao mesmo tempo, conforme Pimenta (2012), críticas ao modelo foram desenvolvidas em diferentes países, como na Inglaterra, por meio das produções de Kemmis (1985, 1986, 1989), e nos Estados Unidos por Zeichner (1991), Liston e Zeichner (1993) e Giroux (1990)⁹. Em síntese, as críticas produzidas por esses autores versaram sobre um possível reducionismo e aos limites dessas propostas por ignorarem o contexto institucional ao tratarem da reflexão de modo individual, desconsiderando as influências da realidade social sobre as ações e os pensamentos dos sujeitos envolvidos, bem como por subestimarem a provável insuficiência da reflexão individual para a compreensão teórica dos elementos implicados em tais práticas. Em

⁸ Citados pela autora: ELLIOT, John. **Reconstructing teacher education**. Londres: The Falmer Press, 1993. STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984. STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata 1987.

⁹ Citados pela autora: KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Eds.) **Reflection**. Turning experience into learning. Londres: Kogan Page, 1985. KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEN; ANDREWS (Eds.). **Staff development for school improvement**. Philadelphia: The Falmer Press, p. 73-90, 1987. KEMMIS, S. Some ambiguities of Stenhouse's notion of. The teacher as researcher: Towards a new resolution (The Lawrence Stenhouse memorial lecture. Conferencia pronunciada da reunião anual de BERA – 30 ago. a 2 set. 1989) University of East Anglia. ZEICHNER, Kenneth. Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and democratization of schools. **Teacher College Record**, v. 92, n. 3, 1991. LISTON, Daniel P; ZEICHNER, Kenneth. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993. GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/Madrid: Paidós/ MEC, 1990.

consonância com tais críticas, Pimenta (2012, p. 28) afirma que “o saber não é formado apenas da prática, sendo também nutrido por teorias da Educação”.

A autora aponta que, ao mesmo tempo que se organiza uma crítica, buscam-se alternativas para a superação dos limites analisados e, anuindo com essa premissa, indica que tal superação ocorre a partir de teorias que possibilitem a compreensão acerca das demarcações das práticas institucionais e concomitantemente permitam identificar o seu potencial transformador. Observa a autora que, países como Portugal e Espanha, na ocasião, não só mobilizaram ações para mudanças nas perspectivas das formações de professores, mas também alteraram condições de exercício profissional, impactando em novas condições para um exercício crítico e reflexivo na jornada de trabalho e que, certamente, acarretaram em novas configurações nas instituições, o que não ocorreu em outros países, como o Brasil.

Na presente pesquisa corrobora-se com esse aspecto da análise realizada por Pimenta (2012), conforme recuperado até aqui. Como já apontado, é necessário reconhecer a atividade do professor como trabalho em sua dimensão ontológica e compreender a dimensão mediadora da atividade pedagógica.

Resultante de anos de debates vinculados ao PNE 2014-2024, para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o MEC publica a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015, p. 5), que indica como principais finalidades da formação continuada “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”. Nota-se que o termo competência não é mais utilizado como concepção nuclear como era até então, configurando, de certo ponto de vista, uma possibilidade de avanço nas discussões. Ainda assim, concorda-se com a análise de Nunes (2017) de que, embora não use a mesma terminologia, os princípios evidenciados no conjunto das competências indicadas na Resolução de 2002 permanecem na Resolução de 2015.

No mesmo sentido de análise, mantêm-se também a *reflexão sobre a prática* e o *aperfeiçoamento técnico* como finalidades que antecedem as demais. Ainda não ocorre nesse documento a superação da tendência em associar a atividade do professor somente às condições particulares, sem o estabelecimento de relações com finalidades universais do trabalho docente. Observa-se que, segundo a resolução, a formação continuada deve ser decorrente de uma concepção de desenvolvimento profissional que leve em consideração:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 13)

Vê-se, portanto, a valorização da necessidade de se considerar as condições particulares em que o trabalho do professor ocorre (a rede de ensino, o projeto pedagógico, os desafios da escola), bem como os aspectos subjetivos do professor, manifestos no respeito ao seu protagonismo. É certo que as condições particulares devem ser objeto de discussão, entretanto o percurso histórico retomado até aqui demonstra que, sem elencar as considerações sobre as finalidades máximas do trabalho docente em uma instituição escolar, tais abordagens podem se tornar a reiteração das práticas cotidianas.

Há que se observar que o conceito de competência foi assumido como organizador de currículo no Brasil dos anos de 1990 em diante não só para a formação de professores, mas também no currículo da educação básica, conforme já apontado, e, embora o termo não seja explicitado na Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada com a Resolução CNE/CP nº 02/2017 (BRASIL, 2017), estabelece as competências gerais para a Educação Básica, sustentando-se, portanto, os mesmos pressupostos nas políticas da educação.

Diante da retomada do percurso histórico sobre as tendências na formação continuada de professores no Brasil, afirmou-se que defesas da reflexão sobre a prática como fim da formação de professores não necessariamente abarcam a compreensão das dimensões histórico-culturais que constituem o desenvolvimento humano. No caso específico da PNEE-EI, caberia discutir: por que incluir a todos nas situações de ensino em classes regulares? Que concepção de desenvolvimento e de aprendizagem sustentam as práticas pedagógicas assim instituídas? Quais as finalidades da educação escolar para o ser humano?

Sem a retomada da dimensão universal do trabalho educativo, as discussões sobre as questões que emergem na particularidade não provocam o desenvolvimento subjetivo do professor. É preciso também ter clareza sobre como ocorre o processo de tomada de consciência pelos seres humanos que executam uma atividade profissional.

2.3 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA: PARA ALÉM DA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Como destacado anteriormente, as ideias de John Dewey tiveram forte influência sobre os movimentos de mudança na educação no Brasil nos anos de 1930 até o período chamado Estado Novo, bem como nas proposituras de formação de professores reflexivos que se seguiram nos anos de 1980 em diante nas formulações de Donald Schön. Dewey adotava o pragmatismo como método filosófico para superar o dualismo empírico, em uma tentativa de unificar razão e experiência, teoria e prática, embora usasse mais frequentemente o termo instrumentalismo. Nesta seção são destacadas as explicações de Dewey sobre a constituição da prática, suas relações com o pensamento humano e suas caracterizações, considerando a importância que atribui ao pensamento reflexivo, e na sequência, os mesmos aspectos são apresentados sob a ótica da perspectiva histórico-cultural.

No artigo “O desenvolvimento do pragmatismo americano”, Dewey (2007) aponta que as origens do pragmatismo ocorrem por meio das produções de Charles Sanders Peirce, sendo o escopo do método ampliado por William James. O autor explica que o desenvolvimento do pragmatismo por Peirce se deu por influência de Kant (1724-1804), que buscava uma síntese entre racionalismo e empirismo e estabeleceu uma diferenciação entre as terminologias pragmática (aliada às leis morais que ocorrem *a priori*) e prática (relacionada às regras da arte e da técnica que estão baseadas e são aplicáveis à experiência). Segundo Dewey, inicialmente Peirce era um empirista, mas entendia que seu sistema não poderia ser tratado como “practicalismo”, como considerado por alguns de sua época, buscando, então, a referência terminológica do pragmatismo em Kant, porque almejava a “arte e técnica do pensar real [...], especialmente interessado na arte de clarificar conceitos ou de construir definições adequadas e efetivas de acordo com o espírito do método científico.” (DEWEY, 2007, p. 228). O autor complementa que a teoria, de acordo com a concepção de Peirce, implica uma relação com a ação, com a conduta humana, que, por sua vez, serve para nos tornar aptos a atribuir significado aos conceitos para aplicá-los à existência, diferenciando-se, da ação pela ação. Trata-se, portanto, da busca da superação dos limites da empiria inicial, embora essa componha o processo pragmático. Defende Dewey (2007, p. 235) que

[...] o pragmatismo se apresenta como uma extensão do empirismo histórico, mas com uma diferença fundamental, não insiste sobre os fenômenos antecedentes, mas sobre os fenômenos consequentes; não sobre os precedentes, mas sobre as possibilidades de ação. E essa mudança de ponto de vista é quase revolucionária em suas consequências.

De acordo com Dewey (2007, p. 233), William James, originalmente um empirista da escola britânica, ampliou o pragmatismo de Peirce ao elaborar a implicação das crenças na perspectiva de que se caracterizam “mais do que os motivos que alimentam o raciocínio formal”, bem como ao atribuir a função criativa à razão, possibilitando a provocação das mudanças no mundo.

No mesmo artigo, Dewey (2007) afirma que iniciou o seu trabalho focado no instrumentalismo também sob a influência de neokantianos, por exemplo de Lotze (1817-1881), Bosanquet (1848-1923) e F. H. Bradley (1846-1924), assim como das teorias sobre as tendências psicológicas, como John Watson (1878-1958), behaviorista relacionado à constituição de uma psicologia objetiva.

Com essas premissas, propôs uma filosofia que valorizasse a experiência, bem como uma pedagogia pautada na postura ativa do sujeito na investigação vinculada ao **pensamento reflexivo**.

Dewey (1979, p. 15) define que o pensamento é “a representação mental de algo não realmente presente, e pensar consiste na sucessão de tais representações”. Ele considera que há diferentes processos mentais chamados de pensamento: a) um curso desordenado de ideias que passam pela nossa cabeça; b) coisas não sentidas ou diretamente percebidas, mas que compõem os relatos que fazemos de episódios, como um componente complementar imaginário; c) as crenças, ou as matérias sobre as quais não temos comprovação, mas que guiam nossas ações, adquiridas por fontes e canais nem sempre percebidos, incluindo nessa categoria os preconceitos.

Em contraste a esses processos mentais, encontra-se, para o autor, o pensamento reflexivo, considerado por ele como a melhor “forma de pensar”. Segundo Dewey (1979, p. 18), “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega”. Por considerar que são tênues as linhas divisórias entre os processos mentais identificados por ele, Dewey aponta que a reflexão permite a verificação da validade das ideias, buscando uma conexão objetiva, de modo que o sujeito possa justificar, aceitá-las.

Para Dewey (1979, p. 22), o pensar reflexivo abrange fases distintas: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade”. Daí defende a importância de uma pergunta, da incerteza, de um problema, para se constituir um processo de pensamento reflexivo, que promove a emancipação de uma ação impulsiva e rotineira. Tal pensamento nos faria capazes de planejar, agir deliberadamente e intencionalmente para atingir um objetivo de forma consciente. Por meio do pensamento,

antecipam-se as consequências dos atos e, ao mesmo tempo, tal controle intencional se dá à medida que as consequências são obtidas por manejarmos a situação de um determinado modo.

O pensamento, conforme Dewey (1979, p. 28), também “confere aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor, mui diversos dos que possuem para um ser que não reflete”, não havendo limites para a atribuição de significações, mas, ao mesmo tempo, correndo-se o risco de serem criadas convicções sem que se entendam as razões profundas para tais ideias. A validação das ideias se dá, de acordo com o autor, com a experiência e a verificação. Segundo ele, o pensamento reflexivo parte de uma situação presente, da qual temos de conseguir ou concluir algo. Explica que “esse processo de se chegar a uma ideia do que está ausente na base do que está presente é a inferência” (DEWEY, 1979, p. 100). A inferência exige, para a constituição do pensamento reflexivo, a necessidade de verificação, e os resultados da realização põem à prova o valor do pensamento. A reflexão inclui também a observação, sugestões de ações possíveis e dados, sintetizando, portanto, que o pensamento reflexivo envolve

(1) as *sugestões*, nas quais o espírito salta para uma possível solução; (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi *sentida* (diretamente experimentada) e que passa, então, a constituir um *problema* a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; (3) o uso de uma sugestão em seguida a outra, como ideia-guia ou *hipótese*, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; (4) a elaboração mental da ideia ou suposição, como ideia ou suposição (*raciocínio*, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira); e (5) a verificação de hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa. (DEWEY, 1979, p. 111, grifos do autor)

Diante desses pressupostos é que Dewey defende a necessidade de um método para a mudança das ideias para fatos que as provarão, que envolverá necessariamente hipóteses, coleta de exemplos, observações, comparações, experimentações, relações de conceitos e comprovação do conceito. Entende que dessa forma não estaria fazendo a defesa de um pensamento puramente empírico, mas de um método analítico, supostamente enfatizando o valor da abstração.

Como apresentado até aqui, os pressupostos teóricos para as propostas de reflexão sobre a prática, em uma tentativa de superação do idealismo, enraízam-se no arcabouço teórico do pragmatismo, que busca responder aos problemas práticos imediatos e de maneira individual pelo pensamento indutivo ou hipotético dedutivo. Como possibilidade de compreensão da realidade e de sua transformação, incorporando os ideais de superação da suposta fragmentação entre teoria e prática, mas movimentando os limites do pensamento caracteristicamente indutivo ou hipotético dedutivo com o pensamento de caráter dialético, encontram-se os pressupostos do Materialismo Histórico-Cultural e da Dialética postulados por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895).

A incorporação de constructos para a sua superação marca esse referencial teórico-metodológico. Nesse percurso constituído, Marx reconheceu a importância da dialética como método adotado por Hegel (1770-1831), ao incluir a contradição como uma categoria explicativa para os movimentos e as transformações vividas, no entanto ressignificando-a por considerar que sua explicação se mantinha ainda como uma análise idealista das coisas. Reafirma Marx no posfácio da 2ª edição alemã d'*O Capital*:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2013, p. 129)

Cabe recuperar que Hegel, a quem Marx faz a crítica, embora idealista, fez um retorno a Kant, que por sua vez foi fonte de inspiração para a produção do pragmatismo inicial norte-americano como já apontado, ao incorporar constructos e ao mesmo tempo buscar superar aspectos do idealismo kantiano.

Marx e Engels analisam também criticamente o pensamento de autores neo-hegelianos, tendo como marco a crítica a Feuerbach, que, embora materialista, não considerava a constituição humana em sua materialidade histórica: “até agora o defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, o mundo sensível só são apreendidos sob a forma de *objeto ou intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, enquanto *práxis*, de maneira não subjetiva” (MARX; ENGELS, 2001, p. 99, grifos do autor).

De acordo com a revisão realizada por Hamada (2017), a palavra *práxis* foi usada por Aristóteles nas discussões sobre a teoria da ação, na busca por uma relação entre teoria e prática na ciência do conhecimento e considerando-a como uma finalidade permanente para o aperfeiçoamento humano. Posteriormente novas perspectivas filosóficas retomam o termo, tais como as discussões realizadas por Rousseau, Kant, Hegel e Feuerbach. Do confronto das concepções vigentes em sua época, Marx elabora um conceito de *práxis*, visando superar as lacunas presentes nas discussões idealistas de Hegel e no materialismo de Feuerbach, visto que ambos utilizavam explicações parciais e fragmentadas para a realidade. Para o materialismo todo o movimento real ocorria de forma exterior ao homem enquanto para o idealismo tudo se originava na ideia e no pensamento humano. A nova concepção materialista elaborada por Marx, a partir da crítica às duas correntes filosóficas vigentes em seu tempo, situa a *práxis* como o ato que possibilita a unidade entre esses dois movimentos indissociáveis:

[...] na práxis existem dois momentos inseparáveis: da ideação de um resultado ao nível da consciência que vai orientar a ação e da efetivação do resultado real. Decorre, assim, a transformação de uma situação, na qual tanto o sujeito que age quanto a realidade ou o objeto que sofre a ação não são mais os mesmos. (HAMADA, 2017, p. 88)

Sob tal perspectiva, como anunciado na introdução desta tese, para esses autores há que se reconhecer que é a realidade concreta que configura as ideias, e não o oposto. Desta forma, concebem que, no movimento do conhecimento humano, o concreto e o abstrato são momentos do processo, sendo o concreto o ponto de partida (o real) e também o ponto de chegada quando transformado em *concreto pensado*, processo esse mediado por abstrações. Na obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx (2008, p. 258) busca esclarecer esse posicionamento sobre a constituição do pensamento e do conhecimento:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas esse não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto.

Tais pressupostos convertem-se necessariamente não só em uma teoria sobre o conhecimento, mas em um método científico, que implica conhecer os fenômenos em sua dialética, sua materialidade e sua historicidade.

Por caracterizar-se por esse movimento entre o real, objetivo, e ao mesmo tempo o ideal, subjetivo, as atividades humanas implicam a constituição da consciência e concomitantemente dependem dela. Luria (2014, p. 196, grifos nossos) identifica que a “[...] a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em **responder a elas com pensamentos e ações críticas** e reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”. Portanto, a atuação consciente acarreta ir além das funções de percepção, memória ou de pensamento nas situações imediatas, mas demanda relacionar formas de orientação no mundo e estabelecer estratégias de intervenção conforme a avaliação crítica do real.

Nessa complexa relação instituída, a prática determina a teoria porque é a sua fonte, real e objetiva, e por desencadear as suas finalidades. Ao mesmo tempo a teoria não se submete tão somente à prática, restringindo-se a reproduzi-la em descrições e explicações, mas pode se

antecipar a ela. Ou seja, conforme apontado por Sánchez Vázquez (2011), o fato de constituir-se como unidade teoria e prática não pode ser tomado como sinônimo de identificação entre ambas.

Como já sinalizado pelo mesmo autor, o movimento entre o real e o ideal que caracteriza a práxis exige a atuação consciente ao longo de todo o processo para buscar a sua finalidade, mas também para as modificações que se tornarem necessárias. Observam-se diferentes níveis de consciência nesse processo, gerados nas condições materiais em que estão os sujeitos. Conforme Sánchez Vázquez (2011) explica, há a consciência prática, que conduz as ações em si, e a consciência da práxis, que permite saber sobre a própria práxis. As condições materiais a que se submete a humanidade possibilitam, portanto, diferentes composições de práxis, que nesse movimento constitutivo podem ser caracterizadas como criadoras ou reiterativas, reflexivas e espontâneas.

A práxis reiterativa ou imitativa, conforme explica o autor, é aquela que ocorre de acordo com uma regra previamente estabelecida e que acarreta um produto semelhante. Já a prática criadora não se restringe tão somente a uma lei previamente definida e favorece a inovação do resultado. No desenvolvimento da práxis humana, a inovação e a repetição se alternam, no entanto, a diferença qualitativa dos movimentos, que podem ser até complementares, está no nível de consciência sobre a práxis vivida. De acordo com o grau de consciência sobre a prática, também se identificam práxis espontâneas e práxis reflexivas, estas últimas marcadas pela elevada consciência da práxis. Todavia, como reitera Sánchez Vázquez (2011), da mesma forma que a totalidade da práxis não exclui a práxis reiterativa ou imitativa, não nega a práxis espontânea que coexiste nesse movimento.

Chega-se aqui a uma compreensão essencial para esta pesquisa. O mesmo autor analisa que há uma aparente coincidência quando o pragmatismo e o materialismo dialético colocam a prática no centro da discussão sobre o conhecimento humano. Contudo as significações de prática são distintas nas duas vertentes explicativas, como vem sendo exposto ao longo desta seção. O pragmatismo trata de uma prática individual, uma experiência subjetiva para satisfação de necessidades e interesses imediatos. Em decorrência disso, “o prático volta-se ao utilitário e o teórico ao útil” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 269). No materialismo histórico, a prática relaciona-se a uma ação objetiva transformadora relacionada às condições históricas e materiais. Em consequência, a prática pode revelar “[...] a verdade ou a falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 244).

Para esta pesquisa, além da questão de a consciência ser constituída em um movimento compartilhado e de exigir ir além das aparências dos fenômenos, há que se considerar a relação entre sentido e significado da atividade de ensino escolar pelo professor para a constituição da

práxis. As produções de Lev Semenovitch Vigotski^[1] (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), ao abordarem o desenvolvimento humano e a constituição da consciência, radicados no Materialismo Histórico Dialético, constituem importantes constructos teóricos para essa discussão.

Como apresentado na introdução desta tese, Leontiev (1983) recuperou que, ao longo da sua história, o homem modificou a natureza para atender às suas necessidades e nesse movimento também se modificou, caracterizando, assim, as atividades tipicamente humanas, as quais se constituíram a partir de um motivo e de uma finalidade a ser atingida na realidade, atendendo às necessidades humanas estabelecidas objetivamente. Tais atividades constituídas na realidade prática material, objetiva, foram sendo carregadas de significações firmadas socialmente e, sendo então internalizadas pelo homem, tornam-se também subjetivas, que, nesse movimento, ao concebê-las no plano das ideias, aprende a antecipar resultados e a aprimorá-las, ao mesmo tempo que estabelece os sentidos pessoais para elas.

Assim, as relações entre sentidos pessoais e significados sociais se constituem no decurso das atividades humanas, entre elas, a educação escolar e o trabalho do professor. Conforme reitera Hamada (2017, p. 60), “os novos comportamentos, as novas habilidades e os novos conhecimentos cada vez mais complexos são produzidos e apropriados historicamente de geração a geração, como resultado das objetivações da *práxis* social educativa”.

Cabe assinalar que, nessa complexa teia instituída sobre a atividade pedagógica, tal atividade refere-se à particularidade do *trabalho* do professor. Na sociedade capitalista o termo trabalho é usado para referir-se à atividade que é realizada em troca de um salário. Como explica Duarte (2004, p. 48),

[...] por isso Marx dizia que o operário vende sua força de trabalho, ou seja, que a força de trabalho do operário é, na sociedade capitalista, uma mercadoria. Mas essa forma de trabalho é uma forma historicamente situada, que surgiu juntamente com os demais aspectos essenciais que caracterizam a sociedade capitalista.

Desenvolver o seu trabalho em troca de salário, desvinculado de motivos relacionados ao conteúdo da atividade em si, passa a ser um processo “potencialmente alienante”. O termo potencialmente é usado aqui conforme empregado por Pandita-Pereira (2016, p. 94), reconhecendo-se que “um processo considerado como alienante pode produzir em alguns indivíduos possibilidades de emancipação”. Porém, como analisa Marx (2008), não raramente na organização socioeconômica do sistema capitalista, as ações desenvolvidas por um sujeito em seu trabalho perdem a relação com a finalidade da atividade. Explica que, na maioria das relações estabelecidas com o trabalho transformado em mercadoria na sociedade capitalista, o

homem vive uma situação de estranhamento sobre a sua própria produção que perdeu a relação com os motivos da atividade, bem como com a finalidade do trabalho para a constituição do gênero humano, o que chamou nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos* de “trabalho estranhado” (MARX, 2008), tornando-se um processo de alienação do ser.

Assim, conforme recupera Martins, “a dicotomia ‘teoria’ *versus* ‘prática’ expressa a alienação entre trabalho intelectual e manual, instalada pelas relações sociais de produção[...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 3) e conforme elucidam Martins e Eidt (2010), a ruptura entre o sentido e o significado na atividade do indivíduo configura a alienação no plano da consciência individual.

Portanto, o trabalho, como atividade em que o conjunto dos homens transformam a natureza e se transformam, assumiu características peculiares no modo de produção capitalista e, a partir dessa peculiaridade, outras dimensões sociais constituíram seus desdobramentos, entre essas, a educação escolar, impactando nas possibilidades de emancipação humana.

Tonet (2017, p. 6) resume que:

Emancipação humana, no sentido marxiano do termo, é uma forma de sociabilidade na qual todos os indivíduos serão plenamente livres, isto é, uma forma de sociedade em que os homens serão, efetiva e o mais plenamente possível, senhores da sua história. [...] Porém, para que os homens sejam efetivamente livres, faz-se necessária uma base material que lhes propicie o acesso aos bens – materiais e espirituais – necessários à satisfação das suas necessidades e, com isso, à sua plena realização como membros do gênero humano.

Se não se vive plena possibilidade de acesso e de apropriação aos bens culturais, tal emancipação está comprometida. A educação escolar seria uma das condições para a apropriação, mas, contraditoriamente, a particularidade da sua constituição, permeada pelas relações capitalistas, inviabiliza essa objetivação.

Por isso há que se evidenciar os movimentos constitutivos do gênero humano e as contradições que emergem na particularidade, compreendendo seus movimentos históricos e dialéticos. Concorde-se com Tonet (2017, p. 10), quando aponta que atividades educativas emancipadoras requerem “fundamentos metodológicos que sustentem uma concepção de mundo e de conhecimento radicalmente nova” e “um tratamento crítico de todos os conteúdos a serem aprendidos”. Defende-se, portanto, que, sem essa perspectiva formativa, os propósitos de que a atividade pedagógica inclua todos os alunos em processos de aprendizagem escolar em nada transformam as condições dos professores.

Desta forma, faz-se necessária a recuperação da finalidade da educação escolar e o sentido do trabalho dos professores, criando-se condições para a sua consciência de classe trabalhadora. Sob essa perspectiva, Bernardes (2012b), ao discutir as mediações simbólicas na *atividade pedagógica*, também defende que uma das possibilidades de superação, ainda que parcial, da alienação ocorre pelo processo de apropriação do conhecimento como produção histórica do gênero humano, movimento esse que se mostra fragilizado na organização social em que nos inserimos:

[...] pela contradição presente na sociedade contemporânea, o processo de constituição de valores sociais está direcionado aos interesses do capital e não ao desenvolvimento das potencialidades humanas. O que se verifica com bastante frequência no contexto escolar é que tanto o educador quanto o estudante não realizam ações (conscientemente ou não) que visem ao movimento de humanização possível pela apropriação do conhecimento elaborado historicamente, na atividade pedagógica. (BERNARDES, 2012b, p. 84)

Trata-se, portanto, de recuperar o significado da atividade pedagógica como mediadora do desenvolvimento humano e possibilitar o desenvolvimento do referido sentido para os professores e os estudantes.

Com base em tais constructos, assume-se para esta pesquisa que o movimento transformador de um processo formativo a ser promovido para atender às demandas advindas da realidade da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva nas escolas regulares não se trata de reflexão sobre a prática, mas da constituição da *práxis* pelo professor, consciente da constituição da atividade pedagógica e das condições particulares estabelecidas na sociedade de classes. Sob essa perspectiva, Bernardes (2012b, p. 79) reitera:

Tem-se como premissa que as mediações simbólicas na atividade pedagógica somente são instituídas na organização do ensino como *práxis* em nossa sociedade quando as condições e circunstâncias próprias da formação do professor criam possibilidades para que tenha consciência de sua função social numa sociedade de classes e, ao mesmo tempo, que compreenda os limites reais do ensino quando a organização social, política e econômica não prioriza, nos processos educacionais, a promoção do homem como elemento universal da condição humana.

Mediante o percurso analítico apresentado até aqui, este estudo se propõe a encontrar respostas sobre quais as condições para que os processos formativos de professores mediem a constituição de práticas de ensino conscientemente voltadas à aprendizagem de todos os sujeitos matriculados na escola regular. No próximo capítulo são abordados os fundamentos para a organização da atividade formativa nesta pesquisa, tendo por pressupostos os conceitos de atividade pedagógica e a mediação.

3 O MOVIMENTO DE CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

São apresentados neste capítulo os pressupostos teórico-metodológicos para a organização da pesquisa de campo e o sistema de ações realizadas para a coleta dos dados.

Concebe-se que toda pesquisa científica exige uma fundamentação epistemológica e a explicitação sobre as escolhas metodológicas realizadas. Como já anunciado, a escolha do método de pesquisa tem estreita relação com o problema a que se quer responder, a finalidade da pesquisa e o objeto de estudo.

Em vista da necessidade de analisar a transformação nas práticas dos professores no ensino de todos os alunos, mediante a formação continuada, é preciso adotar um método de produção de conhecimento e de investigação cujos procedimentos sejam coerentes com o estudo de fenômenos em transformação.

Assim, buscam-se procedimentos que permitam tomar o fenômeno em análise como um objeto em movimento, estabelecido mediante determinadas condições materiais e históricas, caracterizando-se como síntese de múltiplas determinações e que envolvam sujeitos concretos também socialmente constituídos. Diante dessas necessidades, como já assinalado nos capítulos anteriores desta tese, o referencial teórico-metodológico adotado na pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico Dialético e no Método Genético Experimental.

Cabe ressaltar que não se tem a pretensão de afirmar que a pesquisa realizada é a expressão do Método do Materialismo Histórico Dialético, mas que seus pressupostos direcionaram a organização de cunho experimental que fosse além da descrição da realidade e que pudesse, como ressalta Kosik (1976, p. 35), explicá-la “com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos do seu movimento”.

Fez-se, assim, a aproximação ao Método Genético Experimental por meio da organização de uma intervenção didática formativa que busca expressar o conceito de atividade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Como já abordado, Leontiev (1983) explica que uma atividade se constitui a partir de uma necessidade e um motivo e, para atingir sua finalidade, ocorre um conjunto de ações e de operações. Cabe explicitar que, na particularidade deste estudo, intenta-se chegar à especificidade do conceito de *atividade formativa*, constituído em estreita relação com a *atividade pedagógica*.

Tal intento envolve explicar as formas com as quais os professores participantes da atividade formativa e que se aproximam dessa finalidade vivem esse processo. Vigotski (1994), ao tratar da compreensão sobre o processo de formação de conceitos e o processo da atividade

direcionada a um fim em geral, aponta a necessidade de explicar os meios pelos quais a operação psíquica é realizada e compara:

Da mesma forma que não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho, como atividade humana dirigida a um fim, dizendo que ele é impulsionado pelas necessidades e tarefas dos seres humanos, mas levando em consideração o uso de instrumentos e meios apropriados sem os quais o trabalho não poderia acontecer; do mesmo modo, o problema central na explicação de formas superiores de comportamento é o dos meios, com cuja ajuda o homem domina o processo de seu próprio comportamento. (VYGOTSKI, 1994, p. 125, tradução nossa)¹⁰

Propósitos relacionados foram estabelecidos em pesquisa anteriormente realizada (PEREIRA, 2016), que proporcionou aproximações às elaborações que levam a esta tese, no entanto, tornou-se necessário estabelecer um novo referente empírico para uma análise ampliada e mais aprofundada, criando-se um curso de atualização para professores de educação básica, compreendendo que:

Considera-se que o movimento de transformação do educador não seja decorrente de ações isoladas quando o mesmo reflete sobre suas ações consigo mesmo, mas que, em contato com outras pessoas (sejam elas os sujeitos integrantes da equipe pedagógica, colegas em grupos de estudos, ou ainda sujeitos de uma coletividade que tenha a finalidade de organizar o ensino em busca da transformação dos indivíduos), ocorra a transformação do próprio educador, por meio da mediação que ocorre no movimento interpsicológico nas atividades de estudo. (BERNARDES, 2012a, p. 88)

O intento foi manter um compromisso ético como pesquisadores, na busca por ações que fossem além da realização de uma *pesquisa sobre educação*, considerando necessária a organização de proposições de fato e a realização de uma pesquisa educacional que acarretasse implicações com o sistema. Move este estudo, portanto, a clareza sobre o compromisso social da pesquisa com a transformação, mantendo princípios éticos explícitos sobre os dados produzidos a partir de um curso organizado para professores e a continuidade das discussões sobre como tais dados podem levar o coletivo a pensar possibilidades de transformação e superação.

A seguir são discutidos os pressupostos que sustentam a constituição da atividade formativa e na sequência é apresentado o sistema de ações adotado nesta pesquisa para a sua organização.

¹⁰ *Del mismo modo que no podemos explicar satisfatoriamente el trabajo, como actividad humana dirigida a un fin, diciendo que lo impulsan las necesidades y tareas propias de los seres humanos, sino tomando en consideración el uso de los instrumentos y medios apropiados sin los cuales el trabajo no podría ocurrir; igualmente, el problema central en la explicación de las formas superiores de comportamiento es el de los medios, con cuya ayuda el hombre domina el proceso del propio comportamiento.*

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE *FORMATIVA* NA PESQUISA

Propõe-se a realização da *atividade formativa* como procedimento teórico-metodológico na pesquisa por entender que, na perspectiva do método de investigação Genético Experimental, o sistema de ações que a constitui alicerça-se em um posicionamento filosófico acerca do método de conhecimento, o Materialismo Histórico Dialético, em uma fundamentação da compreensão psicológica do desenvolvimento humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, e em princípios didáticos por constituir-se na particularidade da *atividade pedagógica*.

Conforme abordado em capítulos anteriores, na presente pesquisa assume-se que os constructos teóricos oriundos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica podem mediar análises que levem à reelaboração dos modelos formativos voltados ao saber fazer e à reflexão sobre a prática imediata. Assim, para explicar os procedimentos teórico-metodológicos realizados na pesquisa, explicita-se nesta seção a inter-relação entre a compreensão psicológica do desenvolvimento humano e a dimensão didática da organização da *atividade formativa*, que é ao mesmo tempo premissa e produto nesse processo.

Como também mencionado anteriormente, os estudos desenvolvidos por Vigotski, Luria e Leontiev, bem como por outros pesquisadores que posteriormente ampliaram e aprofundaram suas discussões, possibilitam compreender a importância da singularidade e das práticas nas condições imediatas, no entanto, em movimento dialético com a dimensão universal do desenvolvimento humano.

Singular, particular e universal são *categorias*, ou seja, sistematizam, no plano do pensamento, aspectos constitutivos de fenômenos materiais, sejam eles naturais ou sociais. A ideia de singularidade relaciona-se ao que se manifesta na imediatez como algo único e a noção de universalidade agrega generalizações e abstrações historicamente elaboradas sobre a realidade. Entretanto, na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético, conforme retomado por Lukács (2018), a configuração de *categorias* não ocorre *a priori*, nem limita a identificação de traços comuns na imediatez, nem se refere às classificações ou identificações de níveis em que se encontrariam os fenômenos, mas volta-se à compreensão dos processos de instituição.

Conforme recuperado pelo autor, o filósofo Hegel foi o precursor da análise dialética da relação do singular, particular e universal e Marx o reconhece, elaborando, porém, uma crítica acerca da abordagem idealista ainda mantida por Hegel, que aplica as categorias lógicas à realidade.

Ao superar o idealismo e reafirmar as condições materiais, históricas e dialéticas que compõem os fenômenos, a partir das formulações dos estudos de Marx, a abordagem das categorias nessa perspectiva teórico-metodológica requer assumir que elas representam a realidade no pensamento porque a constituem, emergem dela e a ela retornam, mas, ao mesmo tempo, como reflexos das situações objetivas que são, não correspondem à realidade imediatamente dada e passam pela mediação de abstrações do pensamento que, por sua vez, se objetiva na práxis.

Lukács (2018, p. 104) recupera nas explicações de Marx como as categorias singular e universal revelam os movimentos constitutivos do conhecimento humano, de modo inter-relacionado, indo “da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações, e destas novamente à realidade concreta, a qual – com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida de um modo cada vez mais aproximativamente exato”. Da mesma forma dá-se a produção da Ciência. Marx não se debruçou a conceituar ou reelaborar tais categorias, mas atuou com elas nessa perspectiva.

Além da materialidade, destaca-se concomitantemente que singular e universal não se configuram como polos opostos estanques, mas estão em movimento. A singularidade manifesta aspectos da universalidade, que, por sua vez, pode reconfigurar-se com novas generalizações a partir dos movimentos singulares constituídos. Os dois polos se estabelecem como unidade e se movimentam necessariamente mediados pelas condições particulares, seja na dimensão da constituição do pensamento no psiquismo humano seja na produção de constructos teóricos da Ciência pelo coletivo.

Nessa discussão, Lukács (2018) dá especial atenção em como a particularidade torna-se o campo de mediações para a constituição da singularidade e da universalidade, na realidade objetiva e no pensamento, e ao mesmo tempo se compõe das demais categorias. Assim, há que se considerar o incessante movimento de interpenetração e de interdependência dos polos mediatizados pela particularidade, configurando não uma definição de etapas ou níveis, mas um processo.

Com essa compreensão sobre o movimento de constituição, depreende-se também o entendimento de que, como categorias dialéticas que são, a singularidade, a particularidade e a universalidade não são hierarquizáveis uma sobre as demais, nem excludentes entre si. Nesse sentido Lukács recupera nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de Marx uma das análises que reafirma tal perspectiva: “a vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, ainda que – necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais

particular ou mais geral de vida genérica, e a vida genérica seja uma mais *particular* ou mais *geral* vida individual” (MARX apud LUKÁCS, 2018, p. 96).

Tomados também por esses pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, Vigotski, Luria e Leontiev buscam ressignificar os estudos da psicologia de seu tempo, estabelecendo-a, portanto, sobre o caráter histórico, material e dialético do desenvolvimento de todas as funções psíquicas.

Ao realizarem o estudo do desenvolvimento do comportamento dos símios até o homem constituído culturalmente, Vigotski e Luria analisaram como os seres humanos se modificam ao longo do processo em que transformaram a natureza, ampliando a possibilidade de constituir a própria história pela *atividade prática coletiva* (VYGOTSKY; LURIA, 1996). Em continuidade aos estudos, com base em análises da paleoantropologia, Leontiev (1978) explica que o processo filogenético humano se deu a partir de mudanças na fase em que mais aproximações havia das características da vida animal, em que se utilizavam os meios mais primitivos para comunicação, o período chamado de “preparação biológica” dos homens. Com o início da fabricação de instrumentos, das primeiras formas de trabalho e de sociedade, estabeleceu-se um período denominado “passagem ao homem”. A formação humana passou depois por um terceiro estágio, chegando à constituição do *Homo sapiens*, chamado por Leontiev (1978) de período da “viragem”, no qual o homem se libertou da sua dependência estritamente biológica para ter sua sobrevivência submetida aos aspectos constituídos sócio-historicamente, figurando entre eles o trabalho – aqui tratado para além da conotação econômica hoje existente na sociedade capitalista – e a linguagem.

Os conhecimentos constituídos pelo conjunto dos homens ao longo da história são apropriados pelas gerações que se seguem e são externalizados pelos próprios homens, *objetivando-os* naquilo que produzem. Constitui-se, então, um movimento cíclico e dialético, como analisa Leontiev (1978): ao ocorrerem as objetivações, ou seja, os processos de externalização na forma materializada dos conhecimentos, ao mesmo tempo, se dão as apropriações das produções humanas constituídas historicamente. Portanto, nas atividades são gerados historicamente os processos dos conhecimentos e a identificação do ser com o gênero humano. Assim nos tornamos humanos.

Com a compreensão do processo de apropriação e objetivação, ocorre a articulação de três conceitos: “o conceito de função psíquica superior, o conceito de desenvolvimento cultural da conduta e o domínio de seus próprios processos de comportamento.” (VYGOTSKI, 2000, p. 19). O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de acordo com Vigotski, entrelaça

os dois grupos de fenômenos inter-relacionados, o domínio de elementos da cultura e dos processos mentais e seu próprio comportamento.

No processo de domínio dos elementos da cultura, Vigotski (VYGOTSKI, 1994) identificou como *zona de desenvolvimento próximo* as possibilidades de aprender e realizar algo, que ainda não se faria com autonomia, pela imitação, por instruções e em colaboração. Consequentemente, a compreensão acerca da *zona de desenvolvimento atual*, ou seja, daquilo que o sujeito faz autonomamente por dominar os elementos da cultura e do próprio comportamento, torna-se importante para a estruturação das novas ações que constituirão zonas de desenvolvimento próximo e, assim, sucessivamente.

Nesse contexto histórico-cultural de desenvolvimento humano, Vigotski e Luria (VYGOTSKY; LURIA, 1996) observaram em situações envolvendo pessoas com deficiência que os comportamentos culturais poderiam configurar o que denominaram *mecanismos de compensação*, ou seja, a introdução de mecanismos culturais possibilitaria a criação de vias colaterais para o processo de apropriação, para expressão e participação. Tais compensações não equivalem à substituição das funções prejudicadas, no entanto acarretam uma reorganização dos processos de desenvolvimento.

Todos esses movimentos constitutivos ocorrem nas *atividades humanas*.

Como abordado em capítulos anteriores, Leontiev (1978; 1983) aponta, baseado nas formulações de Vigotski, que a consciência também é constituída nesse processo. Da mesma forma, a partir das formulações de Vigotski, Luria (2014, p. 196) define que a “[...] a consciência é a habilidade em avaliar as informações sensoriais, em responder a elas com pensamentos e ações críticas e reter traços de memória de forma que traços ou ações passadas possam ser usados no futuro”.

Como reitera Martins (2011, p. 28, grifos nossos), ao trazer discussões da Psicologia Histórico-Cultural na contemporaneidade sobre a constituição da consciência, essa “[...] não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e ao mesmo tempo, **expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo.**”. Conforme já apontado, esse processo ocorreu por meio das necessidades supridas na atividade laboral, ou seja, por meio do trabalho, e da necessidade da comunicação nesse contexto que acarretou o desenvolvimento da linguagem (LEONTIEV, 1983). Explica-se que à medida que atuam no mundo, os seres humanos captam e constituem as imagens mentais dos objetos da natureza, as quais passam a ser denominadas por palavras, isto é, convertem-se em signos. Desta forma, o homem não se limita mais ao que está sendo captado pelos sentidos no dado instante, mas pode recuperar tais

objetos pela ideia que estabelece sobre ele. Martins (2011) assevera que os processos funcionais se colocam a serviço da constituição das imagens, envolvendo, portanto, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento e que, ao mesmo tempo, o próprio psiquismo, como sistema interfuncional que é, resulta desse processo.

Davidov (1988), apoiado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Cultural e Dialético, dando continuidade às pesquisas de Vigotski, contribuiu, entre outros estudos, com discussões específicas sobre o desenvolvimento do pensamento. O autor reitera que, sendo a atividade objetual prática e produtiva, que caracteriza o trabalho, a base do conhecimento humano, a análise da origem e do desenvolvimento do pensamento deve iniciar pelas particularidades da atividade laboral humana. Para explicar, recupera o processo de transformação da natureza por meio da utilização de instrumentos pelo homem, que pressupõe o planejamento de uma finalidade, bem como a antecipação das propriedades dos objetos que permitem as transformações de acordo com a finalidade estabelecida. Isso fez com que fosse preciso levar em consideração não só as conexões externas dos objetos, mas também as internas, que permitem tais transformações. Por sua vez, o processo de transformação dos objetos foi introduzido pela humanidade em um sistema com outros objetos, superando a relação imediata ao criar uma existência “mediada”.

Explica o autor que as representações surgidas na atividade objetual sensorial das pessoas e na sua comunicação serviram cada vez mais como meio para planificar ações e isso demandava comparar as possíveis formas de fazer e a eleição da melhor. Assim desenvolve-se a atividade mental que permite transformar os projetos das coisas, sem ainda mudá-las em si mesmas e, citando outros autores como Arséniev, Bibler e Kédrov, complementa: “pensar significa inventar, construir ‘na mente’ o projeto ideal e o esquema idealizado da atividade, a imagem inicial do objeto de trabalho em um ou outro objeto idealizado” (DAVIDOV, 1988, p. 121, tradução nossa¹¹).

Nesse movimento está a raiz da constituição dos juízos e conceitos sobre as coisas, tornando-os objetos da consciência humana e com os quais se passa a operar. Ocorre que as operações mentais sob a mediação dos conceitos, constituídos historicamente nas atividades humanas, assumem novas características.

¹¹ *Pensar significa inventar, construir ‘en la mente’ el proyecto ideal y el esquema idealizado de la actividad, la imagen inicial del objeto de trabajo en uno u otro objeto idealizado [...].*

O conceito é, conforme explica Davidov (1988, p. 126, tradução nossa¹²),

[...] a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, quer dizer como ação mental especial.

Vigotski (VYGOTSKI, 1994) estudou o movimento de constituição dos conceitos e explica sua relação com diferentes estruturas de generalização relacionadas aos processos de significação. Tal análise permitiu-lhe caracterizar três fases ou formas de pensar ao longo do desenvolvimento humano: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento conceitual.

Sobre o primeiro movimento, o autor explica que o pensamento sincrético expressa o predomínio da percepção e das conexões empíricas, manifestando verbalmente relações incoerentes do ponto de vista intersubjetivo por revelar uma lógica completamente subjetiva. Nele os significados das palavras não estão estabelecidos e seu uso ocorre por associações e conexões subjetivas advindas das percepções da criança, embora em muitos casos a palavra escolhida corresponda ao significado parcial da palavra falada pelo adulto, como parte do reflexo das relações objetivas estabelecidas.

Por meio da experiência, começa-se a estabelecer outros vínculos entre as coisas, possibilitando novos níveis de conexões e generalizações, desenvolvendo-se o chamado pensamento por complexos. Nessa forma de pensar, assumem-se diferentes estratégias no estabelecimento de relações por elementos que, de fato, compõem os objetos, o que acarreta a possibilidade de novas generalizações. Vigotski (VYGOTSKI, 1994) identificou o movimento de diferentes etapas também no desenvolvimento do pensamento por complexos, que culminam na formação de pseudoconceitos, importantes para a constituição do pensamento conceitual.

Vigotski chamou-os de pseudoconceitos, porque em sua manifestação externa aparentam conceitos resultantes da atividade intelectual e coincidem com expressões verbais ao se apoiarem nas palavras dominadas na linguagem externa; porém, em sua organização lógica interna, mantêm as características do pensamento por complexos, sustentando-se em experiências subjetivas e em aspectos mais imediatos dos objetos. Para exemplificar, relata o que foi observado em um experimento no qual uma criança, diante de um triângulo amarelo, separou todos os demais

¹² El concepto aparece aquí como la forma de actividad mental por medio de la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus relaciones, que en su unidad reflejan la universalidad o la esencia del movimiento del objeto material. El concepto actúa, simultáneamente, como forma de reflejo del objeto material y como medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como acción mental especial.

triângulos do material disponível. Tal agrupamento poderia ser resultante de um pensamento abstrato, o conceito de triângulo, porém, ao reunir as figuras, a criança guiou-se por conexões aparentes e tomou por critério um único tipo de relação entre os objetos.

Aparentemente a criança chegou ao mesmo resultado, mas por um caminho distinto. De acordo com Vigotski (1994), o conceito pressupõe não só a união, a generalização de elementos comuns, mas carrega a necessidade de divisão e de abstração para considerar separadamente os elementos em questão fora das conexões imediatas, acarretando a composição de um processo inseparável de análise e de síntese.

Davidov (1998), ao dar continuidade a estudos de Vigotski, reitera que a generalização é comumente relacionada ao reconhecimento de características parecidas entre objetos, mas essa é apenas uma dimensão do próprio processo, que se caracteriza como uma generalização empírica. Segundo Davidov, a generalização tem uma relação inseparável da operação de abstração, porque envolve passar do captado no movimento da percepção para o abstrato, o imaginável, permitindo a emissão de juízos sobre as coisas. No entanto, ainda que nessa relação inseparável, o pensamento que se realiza só por generalizações e abstrações lógico-formais ainda expressa a parcialidade dos pensamentos empíricos. Da mesma forma, tomam-se as operações mentais de indução, dedução, experimentação, abstração, classificação como movimentos inter-relacionados, mas cuja inter-relação também não representa a totalidade do que ele denomina como pensamento teórico, quando não ultrapassa a descrição e não busca as conexões internas e externas dos fenômenos.

O pensamento teórico, segundo o autor, estabelece conexões internas, relações causais no próprio fenômeno observado e também conexões entre o interno e o externo, ou seja, a dimensão singular e a dimensão universal.

Essa constatação dos limites do pensamento empírico e das operações mentais envolvidas está longe de desconsiderar a importância do esquema lógico-formal na constituição do pensamento teórico. Davidov (1988) exemplifica com um caçador que, por experiência anterior, ao seguir pegadas, consegue deduzir a direção do deslocamento e a quantidade de animais, apontando que é justamente a formação dessas representações mentais diretamente relacionadas à sua atividade prática que cria condições para as diferentes formas de pensamento, o que reforça sua relação com a capacidade de emitir juízos e racionalizar situações.

Vigotski aponta que as diferentes formas de pensamento não desaparecem na vida adulta:

[...] os pseudoconceitos não são propriedade exclusiva das crianças. Nosso pensamento diário ocorre com muita frequência na forma de pseudoconceitos. De uma perspectiva dialética, os conceitos que aparecem em nossa fala habitual não são conceitos verdadeiros. São ideias bastante gerais sobre as coisas. No entanto, não há dúvida de que eles constituem uma fase de transição do complexo ou pseudoconceitos para os conceitos verdadeiros. (VYGOTSKI, 1994, p. 164, tradução nossa)

Essa explicação sustenta-se na constatação dos estudos de Vigotski e de seus colaboradores de que os processos de mudanças psíquicas não são puramente mecânicos e não se dão por fases que iniciam quando terminam a anterior. Defende que as manifestações evolutivas coexistem e compara esse processo às camadas da crosta terrestre, que mantém as diferentes etapas geológicas coexistindo (VYGOTSKI, 1994).

O autor constatou em todos os estudos e experimentos que o domínio externo se manifesta antes, mediando o domínio das operações mentais. Portanto, para que os conceitos se tornem objetos da consciência humana e o pensamento se organize por operações abstratas, há que se constituir condições externas para tal.

Assim, tais constructos podem mediar o planejamento de condições para a constituição da consciência em um movimento intersubjetivo que exija dos sujeitos ir além das aparências dos fenômenos, ao mesmo tempo que os levem à elaboração de novos sentidos pessoais em relação à atividade de ensino escolar.

Cabe ressaltar que algo não se torna conteúdo conscientizado somente por estar no campo de percepção ou atenção do ser humano no momento vivido, já que, de acordo com Leontiev (1983, p. 200, tradução nossa), “o conteúdo percebido e o conscientizado não concordam diretamente”^[2]. Isso porque, na relação com o mundo material, a humanidade constitui um sistema de significações dos objetos, das quais os sujeitos se apropriam durante sua existência. Como já abordado, as significações apropriadas pelos sujeitos voltam ao mundo exterior materializadas nas atividades humanas ao mesmo tempo que, no processo de apropriação das significações, há o movimento na consciência individual, que caracteriza o estabelecimento de uma relação subjetiva com as significações presentes nas atividades, constituindo, assim os sentidos pessoais.

Sob essa perspectiva, Leontiev (1983, p. 79, tradução nossa) reafirma o movimento dialético da consciência que é “[...] o conhecimento compartilhado, no sentido de que a consciência individual só pode se dar se existe uma consciência social e uma língua, que é seu substrato real”¹³ e, ao mesmo tempo, “[...] **um produto subjetivo, como a forma**

¹³ [...] *conocimiento compartido, en el sentido de que la conciencia individual sólo puede darse si existe una conciencia social y una lengua, que sea su substrato real [...]*.

transformada de manifestar-se as relações por suas naturezas sociais, gerada pela atividade do homem no mundo dos objetos”¹⁴ (LEONTIEV, 1983, p. 104, tradução nossa, grifos nossos). Assim, a consciência constitui-se nas atividades humanas e, ao mesmo tempo, passa a regular subjetivamente, em um movimento contínuo e dialético.

Pode-se, portanto, afirmar que a consciência de algo está relacionada aos processos decisórios humanos, às análises críticas e potencialmente transformadoras. A consciência assim compreendida, como algo constituído nas atividades humanas, assume a função de relacionar formas de orientação no mundo e a regulação do próprio comportamento: “a consciência é aquilo que na personalidade do homem caracteriza seus conhecimentos, seu pensamento, seus sentimentos e suas dificuldades, aquilo que realmente se converte para o homem no sentido para onde se dirige sua vida”^[3] (LEONTIEV, 1983, p. 196, tradução nossa). Ou seja, envolve as percepções do mundo, as significações sociais e os sentidos pessoais constituídos nas atividades humanas.

Portanto, incorpora-se a importância da prática para a constituição dos saberes humanos, assim como também defende o pragmatismo. No entanto, há uma ruptura e uma superação ao se analisar a constituição da consciência nesse processo.

Conclui-se que, se a discussão acerca da constituição da consciência se sustentasse em processos puramente intrínsecos, a abordagem da formação de professores pelo pragmatismo reflexivo não seria contestável. No entanto, o movimento de constituição da consciência nas atividades humanas é *a priori* um movimento externo e compartilhado, portanto de origem material, e se estabelece de acordo com as condições vividas. Trata-se, sobretudo, de um produto da experiência intersubjetiva. No processo de internalização, uma dada significação entra em relação com outras significações e conceitos já apropriados, caracterizando nesse movimento uma atividade interna de transformação, uma atividade no plano da consciência.

Com esse aporte explicativo, Vigotski explicita que tal movimento não é “um conjunto de conexões associativas que se assimila com a ajuda da memória, não é um hábito mental automático, mas sim um autêntico e complexo ato do pensamento” (VYGOTSKI, 1994, p. 184, tradução nossa)¹⁵. Nessa perspectiva, o conceito científico pressupõe um sistema de conceitos articulados, visto que as ideias sobre algo ou as teorias tornam-se parciais se elaboradas a partir da aparência dos objetos constituídos nessa realidade, sem a captura do seu movimento e da sua

¹⁴ [...] *como un producto subjetivo, como la forma transformada de manifestarse las relaciones por su naturaleza sociales, generadas por la actividad del hombre dentro del mundo de los objetos [...]*.

¹⁵ [...] *un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un auténtico y complejo acto del pensamiento.*

essência, ou seja, da sua estrutura e da sua dinâmica, por meio de processos analíticos, o que torna possível ao ser humano, então, operar sínteses de fato.

Para Vigotski, os conceitos científicos relacionam-se com a experiência pessoal de forma diversa a que se formam os conceitos espontâneos “por uma relação diferente com o seu objeto e pelos diferentes caminhos que percorrem desde o momento em que eles nascem até que sejam definitivamente formados” (VYGOTSKI, 1994, p. 195)¹⁶. Assim, ele questiona que os conceitos científicos sejam diretamente assimilados em sua totalidade em simples decorrência de um processo de contribuição e atribuição de significado. Em primeiro lugar, para o autor, o processo de desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras demanda a relação com uma série de funções psíquicas tais como a atenção voluntária, a memória e a abstração, compondo, portanto, um processo psíquico complexo, discordando claramente do ponto de vista segundo o qual os conceitos são assimilados como um “hábito intelectual”:

O processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de uma série de funções (atenção voluntária, memória lógica, abstração, comparação e diferenciação), de modo que tais processos psíquicos complexos não podem ser aprendidos e assimilados de uma maneira simples. Portanto, no aspecto teórico, não deixa dúvidas a total inconsistência do ponto de vista segundo o qual a criança toma os conceitos já formados durante o processo de instrução escolar e assimila o mesmo que assimilar qualquer hábito intelectual. (VYGOTSKI, 1994, p. 185, tradução nossa)¹⁷

Além disso, o autor também demonstra que os conceitos científicos e cotidianos têm uma relação diferente com o objeto e por isso demandam uma ação diferente para capturá-lo no pensamento, transformando-se, portanto, os processos intelectuais envolvidos, ainda que os sistemas se entrelacem. Para elucidar, Vigotski estabelece uma relação entre aprendermos a utilizar o sistema de conhecimento com o pensamento científico e a aprendizagem de uma segunda língua. Ele explica que, para aprendermos a utilizar o sistema de conhecimento que envolve o pensamento científico, precisamos também conhecer algo que não está diante dos nossos olhos, algo além dos limites de experiência imediata, ainda que necessariamente tenhamos que recorrer aos conhecimentos já constituídos ou à atividade espontânea do pensamento. Exemplifica que podemos aprender uma língua estrangeira com base na semântica

¹⁶ [...] por una relación distinta con la experiencia del niño, por una relación distinta con su objeto y por los diferentes caminos que recorren desde el momento en que nacen hasta que se forman definitivamente.

¹⁷ El proceso de desarrollo de los conceptos o de los significados de las palabras exige el desarrollo de una serie de funciones (la atención voluntaria la memoria lógica, la abstracción, la comparación y la diferenciación), de modo que unos procesos psíquicos tan complejos no pueden ser aprendidos y asimilados de modo simple. Por eso, en el aspecto teórico no deja lugar a dudas la total inconsistencia del punto de vista según el cual el niño toma los conceptos ya formados durante el proceso de la instrucción escolar y los asimila lo mismo que asimila cualquier hábito intelectual [...].

da língua materna ou de um sistema já desenvolvido de significados de palavras, no entanto no processo haverá que se constituir, necessariamente, “atos de pensamento completamente diferentes, relacionados à livre circulação no sistema de conceitos, com a generalização das generalizações previamente formadas, com o gerenciamento mais consciente e voluntário dos conceitos anteriores” (VYGOTSKI, 1994, p. 199, tradução nossa)¹⁸.

Assim, segundo Vigotski, no processo do desenvolvimento dos conceitos científicos, há uma influência na relação com o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, contudo há que ocorrer transformações na forma de desenvolvimento do processo único de formação de conceitos. Tais transformações são advindas dos movimentos externos e internos e, não simples “resultado da luta, do conflito entre duas formas de pensamento que se excluem desde o início.” (VYGOTSKI, 1994, p. 194, tradução nossa)¹⁹.

Mediante toda essa análise, Vigotski foi um defensor da organização adequada da educação escolar para que o desenvolvimento de conceitos científicos esteja à frente dos conceitos espontâneos para o desenvolvimento do pensamento e das demais funções psíquicas superiores. Explicita que, em seu processo de escolarização, a criança já conhece certas coisas, tem o conceito do objeto, a consciência do objeto representado no conceito, mas não é consciente do próprio conceito:

O desenvolvimento do conceito científico começa precisamente a partir do que ainda não está desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo da idade escolar. Geralmente começa com o trabalho sobre o próprio conceito como tal, pela definição verbal do conceito, por operações que pressupõem o uso não espontâneo dele. (VYGOTSKI, 1994, p. 250, tradução nossa)²⁰

Segundo o autor, a aparência inicial do conceito espontâneo está geralmente ligada ao confronto com as coisas vivas e reais e, por sua vez, o conceito científico não começa com o confronto direto com as coisas, mas com “a atitude mediatizada em relação ao objeto” (VYGOTSKI, 1994, p. 252, tradução nossa)²¹.

¹⁸ [...] actos del pensamiento completamente distintos, relacionados con el movimiento libre en el sistema de los conceptos, con la generalización de las generalizaciones anteriormente formadas, con el manejo más consciente y más voluntario de los conceptos anteriores.

¹⁹ [...] y no resulta de la lucha, del conflicto entre dos formas de pensamiento que se excluyen una a otra desde el mismo comienzo [...].

²⁰ El desarrollo del concepto científico comienza precisamente a partir de lo que aún permanece sin desarrollar en los conceptos espontáneos a lo largo de toda la edad escolar. Suele comenzar por la labor sobre el propio concepto como tal, por la definición verbal del concepto, por operaciones que presuponen el empleo no espontáneo de éste.

²¹ [...] la actitud mediatizada hacia el objeto.

Assim, conforme Sforzi (2015a), toma-se por pressuposto que a educação é o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos no decorrer da história. “Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico” (SFORZI, 2015a, p. 376).

Sforzi (2004), em sua pesquisa sobre os indícios do desenvolvimento psíquico na realização de operações mentais em uma atividade de ensino, recuperando estudos de Vigotski, Leontiev, Davidov, entre outros, no processo de análise, sistematiza que a aprendizagem de conceitos teóricos, concomitantemente ao desenvolvimento do pensamento teórico, envolve processos de *reflexão, análise e plano interior de ações*. Conforme identifica a autora, na reflexão “o sujeito estabelece correspondência da composição operacional da ação com as condições da sua realização”; a análise constitui a capacidade de “generalizar, de encontrar o princípio geral, as condições essenciais em meio às particularidades” e o plano interior das ações remete à organização de ações pelo sujeito, tomando os conhecimentos apropriados como instrumentos para essa antecipação, esse planejamento, estabelecendo relações entre “a situação particular e um princípio geral” (SFORZI, 2004, p. 116-117). Defende a autora que o uso dessas capacidades possibilita a apropriação dos conceitos e, ao mesmo tempo, tais capacidades são desenvolvidas nas ações em que se opera com as generalizações conceituais. Trata-se de uma complexa teia de relações interdependentes.

Para a formação dos professores, portanto, ela conclui que as discussões acerca da função da escola e a definição dos encaminhamentos didáticos formam uma unidade: “trata-se de um conhecimento acerca do objeto de ensino (conteúdo), sobre o sujeito da aprendizagem e, principalmente, entre as relações entre os dois em situação de ensino” (SFORZI, 2015a, p. 379).

Ocorre que a organização do ensino do conceito no contexto escolar pode se limitar a processos de identificação e de associação com atributos externos do objeto, ou a processos que levam a denominação com os termos novos, no entanto, por tudo o que foi apresentado, não basta que os estudantes nomeiem e descrevam, é preciso ir além do aparente dado, ou seja, é preciso que se estabeleça um processo de apropriação da composição do objeto e do seu funcionamento historicamente constituído. Cabe discutir também em quais condições os próprios professores desenvolveram e desenvolvem seu conhecimento teórico.

Ao buscar relação com o objeto desta pesquisa, uma discussão sobre as questões didáticas que ocorrem em processos formativos de professores não pode se apartar de seus fundamentos teóricos, constituídos historicamente. Ao mesmo tempo, para que a organização do ensino se materialize, são necessários os conteúdos de ensino. Todavia, não são quaisquer

conteúdos que promovem o desenvolvimento humano, portanto não há discussão didática que possa estar desvinculada da compreensão do objeto de ensino, da análise do currículo e da avaliação. No que diz respeito à avaliação, requer-se compreender como se dá o processo de apropriação pelos estudantes. Enfim, é preciso buscar compreender uma teia complexa de relações para se elaborar a síntese.

Por isso, discutir a própria prática restritamente às condições imediatas em que ocorrem as ações não agrega elementos suficientes para a superação da particularidade. Assim, nas escolhas teórico-metodológicas para a estruturação de um curso como procedimento de pesquisa, dois conceitos tornaram-se estruturantes. O primeiro deles, já mencionado, é o conceito de *atividade pedagógica*, de forma que não se perdesse de vista a unidade entre o ensino e a aprendizagem em todo o processo. Reitera-se, conforme Bernardes (2012b, p. 78),

a atividade pedagógica como práxis por entendê-la: a) como uma atividade essencialmente humana; b) por caracterizar-se como social, envolvendo múltiplas relações que se estabelecem numa coletividade de estudo; c) é de ordem sensível-material, uma vez que investiga e propõe intervenções na realidade objetiva; d) promove transformações na realidade investigada, tanto no campo do psiquismo humano como produto do desenvolvimento decorrente da aprendizagem quanto na organização do ensino; e) é consciente por tratar-se de uma proposição no campo educacional de forma intencional e sistemática.

Sob essa perspectiva é que a atividade *formativa*, uma peculiaridade da atividade pedagógica, torna-se ao mesmo tempo meio e fim na investigação, uma vez que se propõem intervenções na realidade pesquisada para a análise do movimento vivido e ao mesmo tempo promove-se o desenvolvimento dos sujeitos.

O segundo deles é o conceito de *práxis*, que, conforme já apontado anteriormente, pressupõe a indissociabilidade “da ideação de um resultado ao nível da consciência que vai orientar a ação e da efetivação do resultado real” (HAMADA, 2017, p. 88), a ser considerado tanto no processo de elaboração do curso pelas docentes pesquisadoras integrantes do Gepespp, quanto nas abordagens e discussões sobre as práticas instituídas pelos professores em suas respectivas turmas.

Ressalta-se, assim, que toda a organização do curso teve o intento de promover, entre as condições da formação, ações didáticas coerentes com o referencial teórico adotado, servindo também como referência para os professores participantes ao serem vivenciadas.

3.2 SISTEMA DE AÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA COMO PROCEDIMENTO DE PESQUISA

Os constructos apresentados na seção anterior tornaram-se mediadores na organização da *atividade formativa* como procedimento investigativo na pesquisa:

- a) o entendimento das categorias dialéticas singular, particular e universal como movimentos constitutivos do conhecimento humano;
- b) a compreensão da constituição da consciência nas atividades humanas como expressão das relações entre os seres e o mundo;
- c) a capacidade do pensamento humano constituído em tais circunstâncias, transitando entre dimensões singulares e universais, mediado nas condições particulares que possibilitam a internalização e objetivação dos conceitos;
- d) a *atividade pedagógica* e a *atividade formativa* como práxis.

Tais constructos sustentaram a finalidade da *atividade formativa* na pesquisa, estabelecendo-se um sistema de ações e operações que colocassem em movimento as relações entre singular, particular e universal por meio do desenvolvimento do pensamento dos professores participantes sobre as práticas inclusivas, que eles mesmos desenvolviam no período, mediado por conhecimento sobre desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural, com vistas à práxis que superaria o pragmatismo reflexivo.

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP) durante o ano de 2018 e com ações posteriores de acompanhamento em 2019 junto aos professores participantes por comunicação digital. Participaram da *atividade formativa* professores da educação básica que estivessem atuando como docentes no período e se inscrevessem livremente no curso ofertado.

Como já ressaltado, buscou-se organizar uma pesquisa de cunho experimental que, alicerçada no Materialismo Histórico Dialético, se estruturasse com procedimentos metodológicos que não se limitassem à descrição de relações estímulo-resposta, mas buscassem ir além da identificação da resposta final apresentada ao criar condições específicas para analisar as relações dinâmico causais, tendo as intervenções que mobilizam novas elaborações prático-teóricas pelos professores participantes como variáveis importantes a serem conhecidas.

Assim, foram organizados quatro blocos de ações inter-relacionados para a constituição da *atividade formativa* para a educação inclusiva e tomada, ao mesmo tempo, como procedimento metodológico para investigação:

- I. preparação do curso com planejamento, aprovações institucionais necessárias e seleção dos professores participantes, realizada de maneira colaborativa com docentes pesquisadores do Gepespp nesta pesquisa;
- II. execução do curso com encontros presenciais, promovendo estudos prévios de textos pelos professores participantes e realização de tarefas relacionadas ao planejamento e registro das práticas em suas respectivas turmas, que incluem alunos com deficiência ou com necessidades de intervenções diferenciadas no mesmo contexto educativo que os demais;
- III. acompanhamento pela pesquisadora ao longo do curso com devolutivas individuais sobre as tarefas realizadas, bem como discussões nos encontros, realizados junto aos professores participantes;
- IV. acompanhamento após o curso, com aplicação de questionário sobre condições vividas pelos professores participantes e consulta a registros das práticas em andamento, pela pesquisadora, de forma a identificar as abstrações teórico-explicativas que sustentaram as escolhas didáticas de professores e os aspectos substanciais das suas práticas pedagógicas após a formação.

Cada um desses blocos foi composto pelas ações e operações gerais, no que tange aos procedimentos de pesquisas acadêmicas para realização de estudos de cunho experimental envolvendo pessoas e respectivos trâmites junto à universidade, e as ações e operações especificamente relacionadas ao objeto de estudo.

Para a organização dos procedimentos, considerou-se a estrutura das atividades humanas, conforme analisada por Leontiev (1983), com vistas a manter em movimento a relação dialética entre as *necessidades* identificadas para o desenvolvimento da pesquisa e, ao mesmo tempo, para a participação de professores em um curso sobre educação inclusiva, como sujeitos ativos, constituindo *motivos* compartilhados entre todos, docentes pesquisadores e professores participantes, no desenvolvimento do conjunto de ações e de operações no decurso da formação continuada. Tais motivos estiveram relacionados às transformações na estrutura das atividades dos professores participantes objetivando ensinar a todos os seus alunos.

A fim de estabelecer aproximações com a práxis, em cada bloco de ações que compõem o sistema na *atividade formativa* buscou-se manter a análise do movimento vivido pelos professores participantes com a realização de mediações dialógicas, para que os próprios participantes analisassem seus movimentos vividos, em constante desenvolvimento do pensamento teórico sobre as práticas. Concomitantemente, o grupo de docentes pesquisadores responsáveis pela condução dos encontros com professores participantes manteve o movimento

de avaliação das próprias práticas mediada pelos mesmos constructos teóricos sobre desenvolvimento humano.

O propósito das ações e das operações desenvolvidas em relação à finalidade da *atividade formativa* que possibilitou a constituição dos dados bem como as justificativas das escolhas metodológicas em cada um dos blocos serão explicitados nas respectivas seções que se seguem.

3.2.1 Ações de preparação do curso

A etapa inicial da organização da *atividade formativa* consistiu em (1) reuniões periódicas de planejamento do curso para professores, (2) na organização de documentos necessários aprovações institucionais e (3) na seleção dos professores participantes.

Em relação à primeira necessidade da pesquisa, da mesma forma que se pressupõe, “na atividade pedagógica, um produto coletivo, elaborado por meio de ações e operações realizadas de forma cooperativa pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem – estudantes e professor” (BERNARDES, 2012a, p. 89), buscou-se que a elaboração do curso fosse um produto constituído coletivamente. Assim, pelo objeto definido, optou-se pela constituição de um grupo de docentes pesquisadores para a organização do curso para professores. Atendendo a essa perspectiva, o coletivo de pesquisadores do Gepespp aceitou mobilizar-se para organizar o curso de aperfeiçoamento para professores pela USP, intitulado Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Para a organização do curso, foram realizadas reuniões periódicas pelas docentes pesquisadoras integrantes Gepespp que se dispuseram a planejar e ministrar as aulas nos encontros com os professores participantes. Criou-se um plano geral do curso para a divulgação das inscrições e um plano inicial das temáticas dos encontros, sendo esse último constantemente avaliado e reformulado em alguns aspectos de acordo com os observáveis sobre as aprendizagens dos professores participantes, conforme será apresentado na seção seguinte.

Concomitantemente ocorreram as ações para estruturar o projeto de pesquisa de campo junto à USP, com apresentação de procedimentos metodológicos, estabelecimento da população e amostra, explicitação de técnicas para a coleta e análise dos dados por meio de um curso de atualização gratuito para professores de educação básica, submetendo-o à análise e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²², bem como apresentando os objetivos e

²² Parecer consubstanciado do CEP emitido em 9 de outubro de 2017 sob nº 2.323.526.

a forma de organização para autorização pela Comissão de Cultura e Extensão (CCEX) da universidade.

Após a aprovação, o plano geral do curso foi divulgado na página da universidade, dentro das normas de publicação dos demais cursos ofertados, e as inscrições foram realizadas por *e-mail* com envio de documentação pessoal, certificados ou diplomas que comprovassem a formação para a docência e uma carta de intenções. Entre os critérios inicialmente previstos para a seleção de candidatos, priorizaram-se os seguintes aspectos:

- Ser professor atuante durante 2018 na educação básica;
- Ter disponibilidade para o estudo no dia e hora definidos para o encontro presencial.

Dos 53 inscritos que encaminharam a documentação para a universidade, sob os dois critérios estabelecidos, restaram 15 candidatos, dos quais inicialmente nove confirmaram a possibilidade de participação na primeira aula. Entre esses, três professores participantes desistiram ao longo do curso, devido a alterações em seus horários de trabalho que os impediram de frequentar as aulas às segundas-feiras no período da tarde. Tais particularidades serão aprofundadas no Capítulo 4.

No primeiro dia, os professores foram informados de que o curso compunha um projeto de pesquisa. Na sequência, conheceram os objetivos, conteúdo, ações previstas, cronograma de atividades, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice) para a participação na pesquisa, o qual foi aceito por todos.

Cabe registrar que, no término dos 13 encontros inicialmente organizados pelas docentes pesquisadoras do Gepespp, em junho de 2018, os professores participantes propuseram dar continuidade às discussões em um grupo de estudos até o final do ano, para aprofundar alguns temas, independentemente da ampliação da certificação no curso de atualização, com maior espaçamento entre os encontros. Desta forma, foram realizados mais quatro encontros complementares, além dos 13 previstos, organizados mensalmente de agosto a novembro de 2018, a fim de retomar algumas temáticas propostas pelos professores participantes.

3.2.1.1 Professores participantes das ações

Um dos critérios para inscrição dos professores participantes no curso era que estivessem atuando como professores na educação básica, de forma que as ações no curso pudessem ser concatenadas com as suas vivências na docência. Essa exigência acabou por se tornar o primeiro fator delimitador da amostra desta pesquisa, visto que, dos inicialmente inscritos, 15 professores participantes apresentaram tal pré-requisito. Desses, ao serem

contatados para confirmação da data de início, horário e o local da realização do curso, oito declinaram da inscrição realizada por *e-mail* justificando incompatibilidade de horário e/ou dificuldade de deslocamento entre o trabalho e a universidade. Uma das inscritas compareceu somente ao primeiro encontro para informar a incompatibilidade de horário e perguntar sobre a possibilidade de abertura de um grupo aos sábados. Diante da impossibilidade de atendimento dessa solicitação, somando-se aos demais desistentes da inscrição inicial, iniciou-se o segundo encontro do curso com oito professores participantes, identificados a seguir pelas iniciais de seus nomes.²³

1. **A**: 32 anos de idade, docente na Educação Infantil, graduada em Pedagogia há 7 anos, atua em uma rede pública municipal da região metropolitana de São Paulo.
2. **C**: 31 anos de idade, licenciada em Pedagogia há 7 anos, docente de Educação Especial, atua com deficientes visuais matriculados em turmas regulares no Ensino Médio em uma rede pública municipal da região metropolitana de São Paulo.
3. **Cl**: 49 anos de idade, leciona espanhol nos anos finais do Ensino Fundamental em uma instituição de ensino particular, também com licenciatura em Educação Física há 17 anos.
4. **Cle**: 33 anos de idade, atua nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública estadual de São Paulo, licenciada em Pedagogia há 8 anos.
5. **K**: 48 anos de idade, é docente substituto na rede pública municipal de São Paulo, com licenciatura em Geografia há 3 anos e estudante da graduação em Ciências da Natureza na USP durante o período do curso sobre educação inclusiva.
6. **L**: 26 anos de idade, docente na área de Ciências na rede pública municipal de São Paulo e de Biologia na rede estadual, licenciado há 4 anos.
7. **M**: 42 anos de idade, com licenciatura em Letras há 12 anos, docente nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública estadual de São Paulo em Língua Portuguesa.
8. **T**: 24 anos de idade, docente substituto na rede pública municipal de São Paulo, com licenciatura em Geografia há 1 ano.

Ainda nos primeiros encontros, outros dois professores (**Cle** e **T**) declinaram sob a justificativa de assumirem novos horários de trabalho nas tardes de segunda-feira. Permaneceram, portanto, seis professores participantes ao longo do primeiro semestre, período para o qual o curso foi inicialmente planejado. Da mesma forma, no segundo semestre, em que

²³ Os participantes foram identificados somente pelas letras iniciais de seus nomes para preservar a privacidade, conforme acordado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) assinado pela pesquisadora e por eles.

os encontros tiveram continuidade pela manifestação dos próprios professores participantes, **L** não conseguiu permanecer por assumir mais aulas em uma das escolas em que atua.

Diante das justificativas apresentadas por *e-mail* desde a confirmação da vaga no curso, ou pessoalmente no decorrer das aulas, vê-se que organização de encontros para estudos periódicos com docentes atuantes na educação básica fora de seus locais de trabalho carrega limites diante das condições reais vividas profissionalmente. Ao mesmo tempo, analisa-se que a realização do curso nas dependências da universidade, agregando em um grupo docentes que atuam em diferentes locais, possibilitou reunir professores participantes com necessidades e motivos semelhantes que os levaram a se inscrever em um processo formativo não obrigatório a sua carga horária de trabalho.

Para aprofundar a análise sobre o movimento vivido pelos professores, dos seis participantes que frequentaram os encontros no primeiro semestre, quando o curso foi proposto regularmente, foram destacados dois casos – que também permaneceram no segundo semestre, quando houve a continuidade dos encontros a partir das manifestações deles –, por apresentarem elementos comuns: frequência aos encontros nos dois semestres, ainda que com a ocorrência de faltas justificadas; continuidade de atuação docente durante todo o ano em uma mesma turma, destacando em seus relatos as aprendizagens de um aluno com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência; entrega de relatos de práticas ao longo do curso; entrega de um texto ao final no segundo semestre, no qual o participante avaliou seu próprio percurso.

Assim, foram analisados os percursos de **A** e **C**, visto que **L** não pôde participar no segundo semestre devido a alterações na carga horária de trabalho; **K** atuou em turmas diferentes ao longo do ano pela condição de professor substituto, não destacou em seus relatos análises sobre alunos específicos e, assim como **M**, não concluiu os encontros ou tarefas do segundo semestre por questões de saúde, pessoais ou na família; e, por fim, **Cl** não respondeu ao questionário e aos demais complementos solicitados pela pesquisadora seis meses após a finalização do curso.

A professora participante **A**, que, como apontado, atuava na Educação Infantil em uma rede pública municipal da região metropolitana de São Paulo, relatou ter em sua turma uma aluna, aqui identificada pelo prenome Brenda, que apresentava baixa estatura para a faixa etária, dificuldades de coordenação motora e necessidade de recursos de acessibilidade para algumas situações, sem o conhecimento pela equipe escolar de um diagnóstico médico conclusivo para as características apresentadas.

A professora participante **C**, como já mencionado, pedagoga com capacitação para atuar com deficientes visuais e com baixa visão, em 2018 trabalhava com uma aluna cega do Ensino Médio, pelo segundo ano consecutivo, aqui identificada como Vitória.

3.2.2 Ações de execução do curso

A execução do curso, como parte da atividade formativa, ocorreu com a organização de encontros presenciais, estudos prévios de textos pelos professores participantes e realização de tarefas.

Estabeleceu-se como objetivo geral compartilhado com os professores participantes criar uma coletividade de estudo sobre práticas pedagógicas para ensinar a todos os estudantes de uma turma de educação básica em um movimento teórico-prático fundamentado no enfoque histórico-cultural. Rumo a tal objetivo, o curso foi estruturado inicialmente com: a) 13 encontros presenciais semanais – salvo emendas de feriado e uma intercorrência no município, que levou à suspensão de aulas na universidade –, com 2 horas e 30 minutos de duração e indicação prévia de leitura dos textos a serem discutidos; b) tarefas sobre a organização do ensino em suas respectivas turmas no período, visando incluir alunos com necessidades específicas em suas aulas; c) tarefas para que trocassem informações e sugestões entre eles acerca do processo vivido no ensino ao longo da semana.

Na organização das ações, busca-se que seus respectivos objetivos mantenham relação com a finalidade da atividade, vinculada, por sua vez, aos motivos e às necessidades. Os modos estabelecidos para as ações devem promover condições para que os respectivos objetivos e a relação com a finalidade sejam concretizados. Destaca-se que o estabelecimento dos modos de ação na atividade formativa apresentada nesta pesquisa é mediado por conhecimentos do âmbito da Pedagogia e da Psicologia Histórico-Cultural, abarcando as interfaces com a Didática, concebida aqui não como arcabouço técnico, mas como domínio teórico da atividade de ensino.

Como sinalizado anteriormente, os aspectos que inicialmente compuseram a organização da atividade formativa foram estabelecidos de acordo com o que foi observado em Pereira (2016), ao identificar inter-relações entre transformações parciais nas práticas pedagógicas envolvendo alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, mediante ações formativas que integravam a organização do ensino, o conhecimento teórico envolvendo a compreensão da função da constituição da linguagem no desenvolvimento, e a constituição de uma coletividade de estudos de professores. A partir da observação das possíveis inter-relações dessas ações na formação continuada de professores, foram estabelecidos modos

de ação na atividade formativa da presente pesquisa que favorecessem manter integrados os movimentos dos estudos teóricos, a elaboração de práticas pelos professores participantes e as condições para contribuições, entre os pares e com os formadores, constituídas coletivamente.

Ao mesmo tempo, considerando a atividade formativa uma particularidade da atividade pedagógica, observa-se que se constituem também nessa organização as características aproximadas ao sistema integrado de ações e operações na atividade pedagógica, identificado por Bernardes (2006). Na pesquisa realizada sobre atividade pedagógica, a autora ressalta que tal sistema necessariamente é composto pelas relações dialéticas entre ações e operações dos sujeitos sobre o objeto de estudo, como instrumento para as elaborações do pensamento; pelas ações e operações coletivas e cooperativas entre educador e estudantes, e entre estudantes, possibilitando movimentos interp-síquicos e intrap-síquicos; e pelas ações e operações vinculadas ao conhecimento teórico que interferem nas transformações objetivadas no processo. Portanto, na organização dos modos de ação na atividade formativa, mantiveram-se os pressupostos da organização de ações na atividade pedagógica e seus aspectos substanciais.

Optou-se pela distribuição da condução das discussões nos encontros entre as docentes pesquisadoras integrantes do Gepesp, com revezamento da condução da aula individualmente ou em duplas, sempre com contribuição dos demais membros do grupo de pesquisa, de modo que a composição de um coletivo de estudos prevalecesse.

Como já apontado, tomou-se como pressuposto que, se os conceitos científicos são mediadores sociais na interação do sujeito com os fenômenos e que a apropriação deles significa a possibilidade de tê-los como instrumentos simbólicos que orientam as ações mentais, o curso deveria favorecer a apropriação de novos conceitos sobre o desenvolvimento humano que tivessem implicações com o ensino escolar para todos os sujeitos. Ao mesmo tempo, ressaltou-se a importância de promover situações em que os professores participantes elaborassem planos de ensino e registros para discussões com o grupo.

Nesse aspecto identifica-se uma variável importante nesta pesquisa que se propõe justamente a analisar a relação entre a participação em formação e a transformação das práticas para ensinar a todos os alunos: as intervenções que mobilizam novas elaborações prático-teóricas pelos professores participantes. Trata-se do desafio de superar as discussões sobre situações cotidianas imediatas. Vigotski (VYGOTSKI, 1994), ao citar Marx e Engels, afirma que se a forma como as coisas se apresentam na realidade imediata e a sua essência coincidissem não haveria necessidade da Ciência.

Com essa perspectiva, a busca de intervenções para o processo formativo de professores que incorpore reflexões sobre práticas precisa alcançar a premissa defendida por Vigotski de que um conceito científico não corresponde ao reflexo imediato da manifestação externa como um conceito empírico. Segundo o autor, pode-se ter um conceito do objeto e ser consciente do objeto representado no conceito, mas não ser consciente do próprio conceito, visto que um conceito científico pressupõe a existência de relações de conceitos entre si, ou seja, um sistema de conceitos.

Considerando que a escolha do conteúdo se vincula à apropriação de conceitos, que, por sua vez, possibilitam as transformações dos sujeitos (BERNARDES, 2012a), buscou-se instituir um movimento de estudo, pelos professores participantes, encadeado a partir de três unidades interdependentes: o processo de desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o Ensino Desenvolvidor e a Educação Inclusiva

Os conteúdos foram identificados a partir das questões gerais às quais o problema de pesquisa se relaciona, envolvendo aspectos no âmbito da filosofia, da sociologia e da psicologia, que se objetivam no campo da psicologia da educação, da pedagogia e da didática, passando pelo campo das políticas públicas, para a constituição da práxis transformadora em uma complexa teia de relações.

Na atividade de estudo, “pressupõe-se a ação mediada, compartilhada entre os professores participantes do processo de ensino e aprendizagem. Também são pressupostas, conforme afirma Vigotski (2001), as ações coletivas no processo de comunicação entre o conhecimento científico e o conhecimento espontâneo” (BERNARDES, 2012a, p. 53). Desta forma, semanalmente foram indicados textos para a leitura, disponibilizados para *download* por meio de uma ferramenta de internet gratuita. Na mesma página de internet, foram colocados o cronograma das aulas e as orientações para as tarefas. Entre uma aula e outra, foram enviados *e-mails* aos professores participantes reiterando a programação do encontro seguinte. Como já apontado, ao longo do curso, conforme as respostas apresentadas pelos professores participantes nas discussões, algumas indicações de leitura foram alteradas, por consequência, o cronograma atualizado era disponibilizado ao grupo a cada ajuste. Ao final, o cronograma de leituras do primeiro semestre ficou constituído da seguinte forma (Quadro 1):

Quadro 1 – Cronograma do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural – 1º semestre de 2018

UNIDADE I – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL		
Aula / Data	Tema do encontro	Leitura prévia
Aula 1 12/3/2018	<p>Projeto do curso e do projeto de pesquisa: objetivos, conteúdo, ações previstas, cronograma de atividades e termo de livre consentimento</p> <p>Necessidades e motivos dos professores participantes ao se inscrever no curso</p> <p>Mobilização dos professores participantes para a constituição de uma coletividade de estudos</p> <p>*Orientação para as tarefas</p>	
Aula 2 19/3/2018	<p>“Aproximações e distanciamentos” entre as teorias de desenvolvimento: Epistemologia Genética e Teoria Histórico-Cultural</p>	ASBAHR, Flávia da S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. Psicologia: Ciência e Profissão , São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.
Aula 3 2/4/2018	<p>“Aproximações e distanciamentos” entre as teorias de desenvolvimento: Epistemologia Genética e Teoria Histórico-Cultural</p>	MEIRA, Marisa Eugenia Melilo. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico – cultural. In: FACCI, M. G. D. MEIRA, M. E. M. TULESKI, S. C. (orgs.). A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012. p. 75- 106.
Aula 4 9/4/2018	Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores	BERNARDES, Maria Eliza M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade Pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Perspectiva, Florianópolis , v. 25, n. 2, 315-342, jul./dez. 2007.
Aula 5 16/4/2018	Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores	LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In: _____. O desenvolvimento do psiquismo . São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.
Aula 6 23/4/2018	Conceito de zona de desenvolvimento e compensação	SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares; OLIVEIRA, Daiana Araújo. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: XI Congresso

Quadro 1 – Cronograma do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural – 1º semestre de 2018

UNIDADE I – PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL		
Aula / Data	Tema do encontro	Leitura prévia
		Nacional de Educação – Educere, 2013, Curitiba, PR. Anais (<i>on-line</i>). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9698_6556.pdf . Acesso em: 5 mar. 2018.
Aula 7 7/5/2018	Revisão dos conceitos discutidos	
Aula 8 14/5/2018	Potencialização do pensamento e da linguagem no processo educativo	BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia Escolar e Educacional , v. 15, n. 2, p. 323-332, jul.-dez. 2011.
UNIDADE II – ENSINO DESENVOLVIMENTAL		
Aula / Data	Tema do encontro	Leitura prévia
Aula 9 21/5/2018	A organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação , n. 27, p. 5-24, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01 .
Aula 10 4/6/2018	A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar	FREIRE, S. B.; BERNARDES, M. E. M. A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. Obutchénie. Revista de didática e psicologia pedagógica , v. 1, p. 330-329, 2017. Disponível em: www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/41468/21936 .
Aula 11 11/6/2018	Ensino e periodização do desenvolvimento	FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes , Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br . Acesso em: 1º fev. 2018.

Quadro 1 – Cronograma do curso de atualização Educação Inclusiva e desafios cotidianos para ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural – 1º semestre de 2018

UNIDADE III – EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
Aula / Data	Tema do encontro	Leitura prévia
Aula 12 18/6/2018	Condições para a escolarização de alunos com deficiência A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	BEATÓN, Guillermo Arias. Condições para uma escolarização oportuna dos escolares com deficiência intelectual. <i>In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo</i> , 2014, Rio de Janeiro. Arquivos <i>on-line</i> . Rio de Janeiro: UERJ, 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/1-beaton.pdf . Acesso em: 1º jun. 2018. BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva . Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf . Acesso em: 2 mar. 2012.
Aula 13 25/6/2018	O trabalho do professor na perspectiva da psicologia vigotskiana Fechamento do curso: síntese e avaliação	FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O trabalho do professor na perspectiva da psicologia vigotskiana. <i>In: ____</i> . Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? São Paulo: Editora Autores Associados, 2004.

Fonte: Elaboração própria. Arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Como mencionado, professores participantes propuseram manter encontros entre os meses de agosto e novembro de 2018, para além da carga horária inicialmente prevista para o curso, independentemente da certificação, para aprofundamento de algumas temáticas. Assim, a partir do que eles indicaram, foram organizados quatro encontros, desta vez, mensalmente, para abordagem complementar dos seguintes tópicos: retomada sobre mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; retomada sobre internalização dos signos e formação de conceitos; motivos eficazes para a atividade e afetividade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e suas implicações nas práticas pedagógicas.

No período oficial do curso, indicou-se que, ao proceder o estudo ao longo da semana, fizessem anotações. Considerando a função da linguagem para a realização do pensamento, a cada encontro presencial manteve-se a dinâmica de promover os comentários dos professores participantes sobre a leitura da semana ou a tarefa realizada, seguida da exposição dialogada

sobre o conteúdo estudado pela docente pesquisadora integrante do Gepespp responsável pela condução do encontro.

Nessa etapa, na maioria dos encontros, as docentes pesquisadoras integrantes do Gepespp adotaram a apresentação de sínteses sobre conceitos abordados nos textos, com uso de esquemas e excertos para conduzir as discussões nos encontros presenciais. Algumas vezes foram usados vídeos para apresentação ou complementação dos conteúdos abordados.

Quanto à organização da sala, as cadeiras foram dispostas em semicírculo, de forma que todos os integrantes pudessem se ver durante os diálogos. Bernardes (2006) aponta a necessidade de serem considerados aspectos físicos, sociais e metodológicos na organização de ações de ensino e aprendizagem. No que se refere ao espaço físico, a partir do estudo realizado, Bernardes (2000, 2006) indica que a estruturação do ambiente de sala de aula pode apresentar fatores que prejudicam ou contribuem para o desenvolvimento das interlocuções entre os sujeitos participantes. A partir de tais observáveis e pressupostos, a autora toma como referência, para a organização do espaço físico em que ocorre a ação pedagógica coletiva, o indicativo de distribuição das cadeiras ou carteiras de modo que possam ser visualizados tanto a lousa (ou qualquer suporte a ser usado) quanto o coletivo de participantes, com possibilidade de interações verbais em condição acústica adequada. Esses mesmos indicativos foram considerados na organização do espaço dos encontros com os professores participantes na presente pesquisa.

Em encontros específicos privilegiaram-se as ações em subgrupos para discussões a partir dos conceitos estudados e das práticas realizadas pelos professores participantes em suas respectivas turmas, visando a análises e sínteses que possibilitassem a reorganização das práticas pedagógicas por eles. As docentes pesquisadoras do Gepespp que atuaram no planejamento e desenvolvimento do curso participavam ativamente nos subgrupos, problematizando as falas dos professores participantes.

Em relação às tarefas, nos dois primeiros encontros do primeiro semestre de 2018, tratou-se de análises das concepções sobre desenvolvimento humano vigentes em seu local de trabalho, bem como das próprias concepções e, a partir de então, solicitou-se que a cada quinze dias os professores participantes planejassem e desenvolvessem uma intervenção em suas aulas, registrando posteriormente os seus observáveis sobre como se deu a realização, bem como a análise sobre o que precisaria ser alterado. Indicou-se que os professores participantes que atuassem em mais de uma turma definissem sobre qual delas registraria as práticas para que tivessem elementos para analisar os avanços do processo, destacando a análise sobre as aprendizagens de um aluno com deficiência ou necessidade educacional diferenciada.

Como cada professor, cada unidade escolar ou cada sistema de ensino adota diferentes estruturas para a organização dos planos de aula e dos respectivos registros, indicou-se utilizar um quadro para o planejamento e para anotação de suas respectivas aulas ao longo do curso de forma a obter elementos comuns para o estabelecimento dos diálogos sobre as práticas (Quadro 2).

Quadro 2 – Componentes mínimos para o plano e registro de aulas pelos professores participantes do curso – 1º semestre de 2018

PLANO DE AULA			
Data:			
Conteúdo:			
Professor ministrante:			
Objetivo geral:			
Tempo	Objetivos	Estratégias	Recursos
Bibliografia:			
Registro de aula:			

Fonte: Arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural – 1º semestre de 2018.

Os elementos mínimos a serem registrados pelos professores participantes foram definidos conforme indicativos de Libâneo (2013, p. 99, grifos nossos), ao sistematizar que o “processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: **objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) e condições**”. O autor reitera que tais componentes formam uma unidade, não podendo ser considerados isolados, visto que objetivos necessariamente vinculam-se e incorporam conteúdos, que por sua vez estão estreitamente relacionados aos meios, às formas organizativas escolhidas e às condições para a realização.

Esses indicativos do autor coadunam-se com a estrutura das *atividades*, que se configura com um sistema de ações e operações com objetivos específicos, e condições de realização,

vinculados aos motivos, necessidades e finalidades. Considerando ainda que a atividade pedagógica inclui a atividade de ensino pelo professor e atividade de aprendizagem/estudo pelo seu aluno, e visa a movimentos de transformação pela internalização do objeto em estudo, acrescentou-se no mesmo documento o espaço para o registro após cada aula ou conjunto de aulas estruturadas pelos professores participantes.

Como já mencionado, o movimento de estudos também foi organizado com vistas a constituir uma coletividade com objetivos comuns e que colaborativamente pudessem discutir as práticas desenvolvidas pelos professores participantes em suas respectivas turmas. A partir das apresentações dos professores participantes realizadas no primeiro encontro, propôs-se o agrupamento em duplas de acordo com a percepção dos aspectos comuns em suas expectativas e em suas necessidades de discussão, buscando manter essa dupla ao longo de todo o curso para comunicação além dos encontros, com o objetivo de trocarem informações e sugestões sobre as práticas desenvolvidas com suas turmas. Os professores participantes que não estiveram no primeiro encontro compuseram um trio no encontro seguinte. Assim, para favorecer a ampliação do diálogo e da análise sobre a prática proposta, indicou-se que o planejamento fosse compartilhado com a dupla ou trio de trabalho no curso da forma que considerassem melhor para conversarem e trocarem ideias sobre o desenvolvimento da intervenção (*e-mail*, WhatsApp, Google Hangout, Google Drive, etc.). Definiu-se a entrega das tarefas para a pesquisadora quinzenalmente.

Além das discussões em duplas durante o curso sobre as tarefas, na metade do percurso formativo do 1º semestre, foram realizadas duas ações específicas em grupo, a fim de ampliar a manifestação do pensamento teórico e de ações na prática pedagógica mediadas pelos conceitos por parte dos professores participantes em suas respectivas turmas.

Uma delas foi organizada no sétimo encontro, com a proposta de elaboração, em subgrupos, de um esquema ou diagrama usando os conceitos estudados para demonstrar a resposta a uma das seguintes perguntas:

A) Na perspectiva histórico-cultural há uma crítica à biologização na compreensão do desenvolvimento humano. Que crítica é essa e, a partir dela, que concepção de desenvolvimento humano a Teoria Histórico-Cultural pode nos trazer como contribuição?

B) A partir da Psicologia Histórico-Cultural, trabalha-se com as funções psicológicas superiores. O que são elas e como se constituem?

Bernardes (2012a, p. 39, grifos da autora), em estudos sobre atividade pedagógica, concebe “a *situação desencadeadora* do ensino e aprendizagem como um elemento necessário na organização da atividade [...]” e ressalta que tal situação deve conter os nexos internos de

conceitos estudados, bem como mobilizar ações de estudo pelos participantes. Considera-se que o uso de perguntas que proporcione condições de participação ativa para sua solução pode constituir tais situações desencadeadoras.

Assim, a partir da hipótese de que os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural contribuiriam para a estruturação da práxis voltada à educação inclusiva pelos professores participantes, tomando-se os mesmos pressupostos, vislumbrou-se como necessária à situação em que, a partir das questões, explicitassem o que e como estavam internalizando os conceitos envolvidos, para, então, desencadear novas ações e operações na atividade formativa.

Além disso, conforme observa Bernardes (2012 a, p. 103), a organização de situações que promovem as relações interpessoais para internalização de conceitos é um dos aspectos metodológicos necessários na constituição da atividade pedagógica, retomando que, “pelo processo de síntese do conhecimento elaborado coletivamente, os estudantes se apropriam do conhecimento produzido na coletividade de estudo e passam a fazer uso do mesmo nas suas relações pessoais (manifestação intrapsíquica)”.

A outra ação foi a organização de uma discussão em duplas ou trios sobre possibilidades para potencializar a apropriação da linguagem pela aluna cega de uma das professoras participantes, que estabeleceu entre os objetivos de seu plano “desenvolver a capacidade argumentativa e a oralidade”. Nas seções seguintes, serão analisados os movimentos vividos pelos professores participantes nessas ações.

Cabe ressaltar que, ao longo do primeiro semestre de 2018, observou-se a necessidade de novas organizações de duplas ou trios, além daqueles criados no início do curso para as tarefas a distância, visto que as relações intersubjetivas foram revelando quais agrupamentos favoreceriam melhor as intervenções verbais entre os pares, realizando-se, portanto, outras composições.

Indicou-se que o registro sobre a unidade ou sequência de aulas do mês com a turma contemplasse uma breve narrativa sobre as aulas da unidade, com apresentação dos principais observáveis sobre o desenvolvimento das propostas e sobre as respostas dos alunos, bem como sobre o que avaliavam ser necessário alterar, avançar, qualificar, explicitando como os conceitos estudados impactaram na organização do ensino. No primeiro semestre o compartilhamento dos registros sobre suas respectivas aulas com a dupla ficou a cargo dos próprios professores participantes; no entanto, observou-se que poucos apontamentos fizeram sobre as trocas realizadas entre eles, e a professora participante A registrou: “Em relação às trocas de experiência com minha dupla, julgo que foi pouca, acredito que devido a estarmos em redes de ensino distintas e lecionarmos para idades diferentes”. Considerando isso e visando também aprofundar o

pensamento teórico dos professores participantes na relação com as práticas, propôs-se que todos passassem a enviar por *e-mail* o seu registro antecipadamente à pesquisadora, de forma que pudessem compor mais diretamente a organização dos encontros, além de serem compartilhados com todos os professores participantes para conhecimento prévio.

Os encontros foram gravados em vídeo e posteriormente transcritos para recuperação e análise das interações ocorridas.

3.2.3 Ações de acompanhamento ao longo do curso

Com o propósito de manter ações de acompanhamento às práticas dos professores, instituídas ao longo do curso, a partir da entrega dos planos e registros foram realizadas devolutivas escritas individualizadas por parte da pesquisadora sobre as tarefas, bem como foram promovidas discussões nos encontros.

As devolutivas escritas visaram suscitar questões que levassem à superação da descrição sobre as práticas pelos professores participantes com aproximações ao pensamento teórico. Para isso, nelas eram ressaltados os pressupostos teórico-metodológicos que sustentavam a prática relatada pelo professor participante ou se lançavam perguntas para que os sujeitos as tentassem explicitar. Tais ações aproximaram-se, portanto, de movimentos de supervisão das práticas em andamento, buscando-se sua problematização pelos próprios sujeitos.

Nesse sentido, na entrega do último registro sobre a aula realizada por cada participante em sua respectiva turma, pediu-se que contemplassem as seguintes questões:

- A zona de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo foram consideradas na organização do ensino? De que forma?
- Como a compreensão sobre a importância da linguagem aparece na organização do ensino?
- A unidade afetividade e razão aparece nas práticas realizadas? Como?
- Como a compreensão sobre periodização do desenvolvimento e atividade principal passa a afetar sua atuação com os seus alunos?

Por fim, indicou-se que registrassem alguns encaminhamentos para as suas aulas considerando as análises acima. A tarefa final da primeira etapa do curso envolveu também a entrega de uma análise sobre o processo vivido pelo participante no percurso, com síntese de suas principais conclusões, as contribuições da dupla ou trio de trabalho, bem como dos estudos e das discussões ao longo do curso para o processo vivido, se houvesse.

No próximo capítulo, ao serem apresentadas as respostas dos professores participantes, tais ações serão reapresentadas e aprofundadas na relação com as respectivas respostas.

3.2.4 Ações de acompanhamento após o curso

Como etapa final das ações relacionadas aos dados da pesquisa, os professores foram contatados seis meses depois do final dos encontros mensais complementares, em junho de 2019, com a finalidade de relatarem as condições e os desafios vividos com seus respectivos estudantes no período após o encerramento das discussões, bem como as práticas em andamento. A coleta desses dados foi feita por meio de um questionário (Apêndice C) e por consulta a seus instrumentos de planejamento e registro disponibilizados por eles.

Para a análise das informações da particularidade em estudo, coube identificar os fatores que promovem a ocorrência da reorganização das práticas pelos professores a partir do processo de formação continuada vivido. Como primeiro movimento de análise, conforme será aprofundado no Capítulo 4, buscou-se a convergência de evidências explicitadas pelo conjunto de instrumentos de coleta de dados: registros dos planos para os encontros e transcrição destes; tarefas dos professores participantes, que incluíram planos e registros de suas respectivas aulas e um memorial apresentado individualmente ao final, com uma comparação diacrônica em busca do movimento, ainda que parcial, na reorganização das práticas, por meio do procedimento de *análise de episódios* e *análise da enunciação verbal* (BERNARDES, 2019), e em um movimento posterior, a análise dos dados se deu com a elaboração de um modelo, conforme apresentado por Davidov (1988).

O próximo capítulo é dedicado a apresentar a síntese de todo esse movimento.

4 O MOVIMENTO VIVIDO PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES: APROXIMAÇÕES DA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Como o objetivo deste a pesquisa é analisar a relação entre desenvolvimento de formação continuada de professores que trabalham com educação inclusiva e a reorganização do ensino por eles para promover a aprendizagem de seus alunos, tendo por finalidade a compreensão sobre as condições formativas que podem mediar a constituição da práxis em uma atuação voltada à educação para todos, este capítulo tem por função apresentar as inter-relações entre as respostas dos professores participantes e as ações instituídas no processo formativo.

Para atingir esse propósito, o capítulo está organizado em três seções: exposição sobre como foram constituídos os eixos de análise dos dados em busca da explicação dos movimentos vividos pelos professores participantes; caracterização dos professores participantes para compreensão das relações intersubjetivas estabelecidas na particularidade; e análise dos movimentos vividos no processo pelos professores participantes.

4.1 O MOVIMENTO ANALÍTICO EM PESQUISAS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme já apresentado nos capítulos anteriores, os seres humanos se desenvolvem por meio das *atividades* historicamente constituídas. Nesse movimento transformam a realidade objetiva e ao mesmo tempo se transformam.

Cabe reiterar que um conjunto de ações não necessariamente constitui uma *atividade*, que em essência se caracteriza, como já apontado, como transformadora. Assim os processos formativos podem, ou não, assumir o caráter de uma *atividade* formativa de acordo com as condições imediatas e as historicamente estabelecidas.

Para a análise das relações da participação de professores em formações e a constituição das suas práticas, cabe neste estudo explicar como as ações e as operações dos professores participantes foram sofrendo alterações ao longo do processo na organização do ensino no cotidiano escolar, estabelecendo-se relações, ou não, com as ações formativas. Em coerência com os constructos teóricos adotados para esta pesquisa, a organização e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo exigem buscar nexos causais da superação de desafios vividos na organização do ensino no cotidiano escolar pelos professores participantes do curso, ainda que ocorridos parcialmente, anunciando-se o que pode *vir a ser*.

Todos os encontros com os professores foram gravados e transcritos, além de se agregar a tal volume de dados os documentos gerados ao longo do curso, tanto para a sua organização, ou seja, os planos feitos pelas docentes pesquisadoras integrantes do Gepespp responsáveis por ministrar a aula a cada encontro, quanto as produções dos professores participantes em planos e registros de suas respectivas aulas, elaborados por eles a partir dos elementos mínimos solicitados durante o curso, já anteriormente apresentados no capítulo anterior (Quadro 2), e por um memorial individual a partir da tarefa final proposta em novembro de 2018 (Apêndice B). Como já anunciado no Capítulo 3, por fim, os professores participantes foram contatados por *e-mail* em junho de 2019, seis meses depois do final dos encontros mensais do segundo semestre de 2018, para buscar informações sobre as condições e desafios vividos com seus respectivos estudantes no período após a finalização de encontros presenciais, bem como sobre práticas em andamento, dados esses coletados por meio de um questionário (Apêndice C) e por consulta a seus instrumentos de planejamento e registro então produzidos em seus contextos profissionais, disponibilizados em arquivos digitais para acesso da pesquisadora.

Na busca por procedimentos metodológicos coerentes com os princípios do método de investigação adotado, bem como com a natureza do objeto de estudo, desencadeou-se um sistema de ações que visaram identificar a ocorrência de movimentos nas práticas dos professores participantes e compreender o que os levou de uma conduta a outra, analisando as conexões e as rupturas.

Na primeira leitura do conjunto dos dados, procedeu-se à delimitação de todas as manifestações verbais por um mesmo participante ao longo dos encontros presenciais. Em nova leitura, buscou-se observar, pelas manifestações verbais de cada participante, se ocorreram alterações ao longo do tempo quanto à identificação e análise dos pressupostos teórico-metodológicos utilizados por ele, realizando-se a comparação das suas práticas e abstrações teórico-práticas ao longo do processo. Segue um exemplo das identificações e comparações a partir das manifestações verbais dos professores participantes (Quadro 3).

Quadro 3 – Exemplo de comparações entre as manifestações verbais dos professores participantes sobre as situações de ensino em suas turmas

COMPARATIVO	PROFESSORA A	PROFESSORA C
Foco inicial do participante sobre o processo inclusivo e os desafios do ensino	<p>“Brenda é uma incógnita. [...] Quando o aluno é diagnosticado ou tem uma deficiência aparente é mais fácil procurar ajuda em livros e <i>sites</i> especializados. Porém, quando não sabemos o que o aluno tem e a família não se preocupa, tudo fica muito mais difícil.”</p>	<p>“Eu gostaria que vocês me ajudassem a criar estratégias para que a Vitória possa se envolver. Eu quero que ela seja uma pessoa comunicativa. Ela ainda é muito travadinha.”</p>
	<p>*A relevância do laudo para o processo inclusivo</p>	<p>*A relevância da “integração” da aluna para o processo inclusivo</p>
Movimentos analíticos dos professores participantes observados no processo	<p>[...] as pessoas estão muito acostumadas a fazer naquele molde, dentro da caixinha. As crianças têm que se encaixar no meu molde, na minha caixinha. E aí, quando essa criança não se adapta, quando ela questiona ou quando ela também requer alguma coisa diferente, esse professor fala “não tem jeito, esse não aprende, esse não vai”.</p>	<p>“O objetivo é contribuir para aprendizagens relacionadas à linguagem e ao pensamento. Parte-se das necessidades observadas: ela gosta de conversar e conhecer pessoas, compreende regras e comandos, porém as dificuldades apresentadas até então na comunicação, os interesses restritos e a pouca autonomia para desenvolver as tarefas em sala de aula, acabaram por afastá-la um pouco dos colegas que mostraram interesse em ajudá-la. Por esse motivo os colegas foram instruídos a oferecer ajuda de forma correta, tendo ciência de quanto a sua participação pode fazer a diferença no desenvolvimento da colega. Prontamente aceitaram a proposta de um colaborador por dia. Acredito que os alunos foram “afetados” pelo fato de assumirem essa responsabilidade coletiva e a adolescente favorecida está tendo a oportunidade de conhecer todos os colegas da classe, do mais tímido ao mais falante. É um trabalho contínuo que precisa constantemente ser pensado, buscando-se novas ações e estratégias de trabalho.”</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados registrados com transcrição dos encontros e tarefas desenvolvidas pelos professores participantes. Arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Analisar os indícios de transformações requereu considerá-los em relação às condições instituídas no curso. Adotou-se, desta forma, a aproximação com o procedimento metodológico de identificação de *episódios* ou momentos em que se constata “ações reveladoras do processo de formação dos sujeitos participantes” (MOURA, 2004, p. 272). A identificação de episódios foi adotada como procedimento com base na caracterização feita por Moura (2004, p. 276-277):

Os *episódios* poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha um impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. O pesquisador, tal como o produtor de cinema, é que faz a leitura dessas várias ações, que parecem isoladas, à procura das interdependências reveladoras do modo de formar-se.

Assim, buscaram-se as manifestações que indicassem os movimentos, ainda que parciais, vividos pelos professores nos processos de ensino e aprendizagem instituídos com seus alunos com a perspectiva de desenvolvimento de uma educação inclusiva, a fim de estabelecer associações com as condições particulares do curso em que ocorreram tais movimentos e identificar relações entre os indícios de transformações ocorridas e as intervenções realizadas no processo formativo.

Na organização dessa ação, utilizou-se o *software* Atlas.ti 8 para agregar e gerenciar os documentos, bem como para facilitar o cruzamento entre dados apresentados nos diferentes arquivos gerados. Para identificar os episódios, adotou-se o esquema de codificação manual, ou seja, foram realizadas leituras dos documentos pela pesquisadora, denominando-se trechos conforme os conteúdos apresentados. Dessa forma, o processo de recuperação dos documentos e respectivos códigos criados foi facilitado pelo *software*, mas o processo interpretativo não foi gerado mecanicamente. A denominação de trechos dos enunciados pelos professores participantes com auxílio das ferramentas do *software* permitiu que fragmentos com temáticas comuns pudessem ser recuperados em diferentes documentos, estabelecendo-se uma análise comparativa entre o percurso dos professores definida para o aprofundamento dos dados, representada no primeiro movimento de análise de dados na Figura 1.

Figura 1 – Primeiro movimento de análise dos dados capturados na pesquisa de campo envolvendo respostas dos professores participantes e condições instituídas

Fonte: Elaboração própria.

No movimento de pesquisa vivido, o conjunto de procedimentos adotados constituiu *um processo de aproximações do objeto em análise*, vivendo-se nesse percurso movimentos que também incorporaram um momento em que o pensamento da pesquisadora foi predominantemente empírico, o qual ainda se expressa Figura 1.

Para a superação dessa etapa, em um segundo movimento de compreensão, elaborou-se nova representação do fenômeno em estudo, com o objetivo de apresentar as relações universais essenciais que o compõem, voltando-se ao propósito que não pode ser perdido de vista na atividade de pesquisa: ir além da descrição da realidade para, como ressalta Kosik (1976, p. 35), explicá-la “com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração de suas fases, dos momentos do seu movimento”.

Tornou-se importante nesse movimento o aprofundamento em busca do processo dialógico em alguns episódios. Para analisar as mudanças nas manifestações verbais dos professores participantes que sinalizam possíveis alterações qualitativas na práxis, foi utilizado como procedimento o destaque de *sistemas semânticos fechados para análise das enunciações verbais* (BERNARDES, 2008, 2012a, 2019).

Esse procedimento analítico, conforme elaborado por Bernardes (2008, 2012a, 2019), ancora-se na constatação de que o pensamento se torna comunicável pelo processo de transformação no sistema de códigos historicamente constituído para expressão de relações

semânticas (VYGOTSKI, 1994), objetivando-se em enunciações desdobradas. As enunciações verbais desdobradas, conforme Bernardes recupera na obra de Luria (1983), configuram-se como um sistema de comunicação concreta que se articula acerca de “tema” (o objeto da comunicação) e o seu “rema” (o que se diz sobre o objeto) e podem manter traços comuns no contexto dialógico da aprendizagem formal. De acordo com a abordagem teórico-metodológica proposta pela autora, o objetivo da análise das enunciações verbais em contextos de ensino possibilita a “identificação de diferentes tipos da ação pedagógica que medeiam o movimento de apropriação do conceito e que criam situações que possibilitam a superação da percepção do objeto de estudo” (BERNARDES, 2019, p. 111).

Nesse processo analítico, buscam-se características das enunciações verbais sobre a significação da palavra usada em relação a um objeto em estudo, analisando-se a partir de tais características as possíveis transformações ocorridas no processo de internalização dos conceitos (BERNARDES, 2019). Tais características iniciais podem manifestar noções de correspondência, de complementaridade, de divergência, de indiferenciação e de particularização. A noção de correspondência é identificada pelo uso de palavras semelhantes para identificar um determinado fato, havendo correspondência entre as enunciações; já a noção de complementaridade refere-se a uma ampliação de enunciações anteriores; a noção de divergência revela-se em movimentos de argumentação e contra-argumentação; a noção de indiferenciação emerge quando há uso de termos linguísticos com significados diferentes, porém como se fossem semelhantes; e, por fim, a noção de particularização, quando mais de um conceito se objetiva na mesma palavra e os sujeitos que a usam não se dão conta das possíveis diferenças de acordo com referencial teórico adotado.

No entanto, mais do que descrever as noções manifestadas nas enunciações, o foco de tal análise é identificar possíveis intervenções verbais que possibilitaram sua reelaboração em ações interpessoais, constituindo os movimentos dialógicos dos conceitos e as respectivas mediações simbólicas relacionadas. Buscam-se, portanto,

[...] situações que possibilitam a superação das elaborações iniciais dos estudantes, rumo ao conceito teórico. Tais mediações ocorrem no campo da *linguagem oral e escrita* e devem ser definidas a partir da consciência do professor quanto aos nexos internos do conceito e quanto às formas de manifestação da aprendizagem dos estudantes por meio do pensamento e da linguagem. (BERNARDES, 2012a, p. 102, grifos do autor)

Feito esse movimento, retomando-se constructos teóricos relacionados às pesquisas desenvolvidas com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, no movimento analítico final,

chegou-se a uma aproximação do recurso metodológico que Davidov (1988, p. 133, tradução nossa²⁴) chama de modelo, definido por ele, a partir de Shotff, como “um sistema mentalmente representado ou materialmente realizado, que refletindo ou reproduzindo o objeto de pesquisa é capaz de substituí-lo para que seu estudo nos forneça novas informações sobre esse objeto”.

Davidov exemplifica que a fórmula química é um modelo que, ao representar a relação e a sequência dos elementos, transmite o caráter da conexão química real, a estrutura da substância. No entanto, na elaboração de tal modelo há que se considerar que

não é a fórmula química da água, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular que é a chave para explicar as propriedades definidoras da água. Assim, a célula viva, que preserva todas as propriedades fundamentais da vida, definindo os organismos vivos, é a verdadeira unidade da análise biológica. (VYGOTSKI, 1994, p. 20, tradução nossa²⁵)

Portanto, segundo o autor, é preciso encontrar a relação indivisível e essencial presente no movimento que compõe a unidade e tentar resolver, com a ajuda dessa análise, as questões específicas do objeto em estudo na sua relação com a dimensão universal.

Em um processo de análise de dados, o modelo é um recurso que é, ao mesmo tempo, produto e meio para a elaboração e expressão do pensamento teórico. Sob essa perspectiva, a elaboração do modelo apresentado na Figura 2 deve ser tomado como um procedimento teórico-metodológico que compõe o processo da análise dos dados, adotado para expressar a hipótese das relações essenciais instituídas no movimento vivido ao longo do curso pelos professores participantes.

²⁴ *Por modelo se comprende un sistema representado mentalmente o realizado materialmente, el cual reflejando o reproduciendo el objeto de investigación es capaz de sustituirlo de manera que su estudio nos dé una nueva información sobre este objeto.*

²⁵ *No es la fórmula química del agua, sino el estudio de las moléculas y del movimiento molecular lo que constituye la clave de la explicación de las propiedades definitorias del agua. Así, la célula viva, que conserva todas las propiedades fundamentales de la vida, definitorias de los organismos vivos, es la verdadera unidad del análisis biológico.*

Figura 2 – Modelo do movimento vivido por professores no processo formativo sobre educação inclusiva

Fonte: Elaboração própria.

Vigotski explica que unidade é “o resultado da análise que, diferente de elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do todo e constitui uma parte viva e indivisível do todo” (VYGOTSKI, 1994, p. 20, tradução nossa²⁶). Entende-se que os aspectos apresentados no modelo constituído para a análise dos dados compõem uma unidade, porque seus elementos isoladamente não explicam o movimento observado na pesquisa – o qual é discutido nas próximas seções.

Trata-se, como argumentado no Capítulo 2, da busca do movimento transformador de processos formativos de professores que superem a reflexão característica do pensamento empírico sobre as práticas inclusivas, rumo à constituição da *práxis*, ainda que no movimento de vir a ser. Essa análise apoia-se também na hipótese de que os processos formativos de professores também se caracterizam por uma *atividade pedagógica*, conforme abordado no Capítulo 3, em que ocorre uma relação indissociável entre ações de ensino e ações de estudo.

Também se acredita que o modelo adotado na análise dos dados carrega a relação entre a dimensão singular constituída pelos professores participantes do curso e a dimensão universal da perspectiva do desenvolvimento humano, mediada pelas condições particulares instituídas.

Assim, com um sistema de ações que contou com os procedimentos de *análise de episódios* (Moura, 2004), *análise da enunciação verbal* (BERNARDES, 2019) e elaboração de um *modelo* (Davidov, 1988), foram analisados os dados captados durante e após seis meses da realização do curso.

²⁶ Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, goza de todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad.

Estabelecer um método de exposição acerca da análise dos dados da realidade pesquisada exige esforços para apresentar as múltiplas determinações captadas na particularidade explicitando-se suas relações. Ao mesmo tempo, em um movimento crítico, cabe localizar e sintetizar as possibilidades e os limites vividos, tanto para os elementos composicionais da *atividade formativa*, como nas relações que se estabeleceram entre singularidade, particularidade e universalidade. Consequentemente, organiza-se neste capítulo uma exposição que se propõe a elucidar o que ocorreu, o que não ocorreu e o *vir a ser* que a particularidade revela.

No intuito de explicitar as relações estabelecidas, na próxima seção são apresentadas a caracterização dos professores participantes e as abordagens que estabeleciam com a temática da educação inclusiva, para evidenciar a manifestação das singularidades no início do curso. Na seção seguinte discute-se o movimento singular vivido pelas professoras na atividade formativa.

4.2 AS SINGULARIDADES DO GRUPO DE PROFESSORES PARTICIPANTES NA PARTICULARIDADE GERAL

As primeiras ações na organização dos encontros tiveram o intuito de identificar como pensavam as questões da educação inclusiva e os desafios que destacavam sobre o cotidiano, analisando as manifestações verbais dos professores participantes, bem como aspectos presentes nas ações de ensino que compartilharam. Considerando-se que as condições subjetivas de cada professor participante se constituíram na relação com o que é universal mediadas pelas condições particulares vividas por eles, o primeiro movimento analítico foi identificar nas manifestações iniciais dos professores participantes o que diziam saber ou não saber para ensinar a todos os estudantes no contexto da educação inclusiva, porém tal categorização não poderia ser desarticulada das condições particulares que anunciaram viver no cotidiano.

Entre as condições subjetivas iniciais, destacaram a percepção de lacunas:

- Não saber previamente como ensinar, ações, portanto, por tentativa e erro, bem como não saber avaliar a aprendizagem de todos os alunos:

Não se tem um trabalho prévio de como trabalhar. **Totalmente intuitivo, no acerto e erro.** O que dá certo e a gente vê que está acelerando o processo... E aqui também tem esta questão, **a gente não sabe se realmente está funcionando. Será que a gente está desenvolvendo todo esse potencial ou não? [...]** Como medir a evolução do aluno? Que medida é essa? Como que a gente vai ver isso? [...]

Estamos trabalhando da forma adequada? Como elas falaram (aponta para a dupla 1), muitas vezes, a gente não tem um norte, a gente não sabe se está fazendo da forma correta. Se a gente poderia estar trabalhando de uma forma melhor, né? Se existem outros estímulos que poderiam ser feitos. (Comentário do grupo composto por **A e CI** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

- Não saber ensinar diante da diversidade de casos na sala de aula:

Como lidar com essa diversidade e pensando nesse desafio de propor uma forma de atuação para que todos esses alunos avancem no processo de aprendizagem ou no desenvolvimento deles. Como, por exemplo, ela mencionou em uma sala de 22 alunos... Olha só a quantidade de casos. Um aluno só fala espanhol, o outro possui baixa visão, tem também uma aluninha com baixa visão e deficiência intelectual. Eu tenho também um com TDAH. (Comentário do grupo composto por **Cle e Mar** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

Como encontrar um lugar de inclusão em sala de aula para o aluno dito “problema”? Como o professor com a sua ação tem condições de levantar essa inclusão para a comunidade da sala. Então, qual é esse lugar? Como esse aluno será incluído? (Comentário do grupo composto por **K e Ma** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

Entre as condições particulares vividas, os professores participantes no início do curso destacaram aspectos que consideravam impactar nos processos de ensino e aprendizagem organizados por eles.

- Falta de apoio na estrutura da organização escolar, que nem sempre conta com profissionais para atuação conjunta durante a aula e que não viabiliza maior envolvimento das equipes diretivas nos desafios cotidianos vividos pelos professores:

Há uma sobrecarga de funções burocráticas. Essas funções a gente diz que envolvem a **equipe gestora pedagógica que, muitas vezes, por falta de tempo, também não dá aquele apoio que a gente gostaria de ter, porque se envolve com essa burocracia que o sistema impõe** e deixam esse trabalho pedagógico, que eu acredito ser o mais difícil. Muito fácil eles se refugiarem atrás de uma tela de computador sem ver a realidade que está acontecendo nos corredores e nas salas [...] por conta dessa burocracia, falta tempo para o pedagógico; [...]. (Comentário do grupo composto por **K e Ma** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

- Falta de articulações para diagnóstico dos alunos que apresentam impasses no processo de aprendizagem no sistema público de ensino, que poderia, segundo eles, ser gerado por profissionais de saúde:

[...] **A falta do laudo não te propõe um norte de pesquisa e trabalho.** (Comentário do grupo composto por **K e Ma** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

No colégio particular nós temos laudos, muitos laudos. E no público já não. [...] A gente estava falando que esse laudo demora um pouco mais para vir. Quando começa essa investigação na escola, às vezes, demora-se muito, até para acionar os pais, a própria coordenação, demora a psicóloga a vir para olhar e avaliar. Então, a gente colocou que isso no particular é muito rápido e no público é um tanto mais devagar. (Comentário do grupo composto por **A** e **CI** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

- Modos de compreensão das famílias sobre as necessidades e os impasses nas aprendizagens dos alunos:

Negação da família em aceitar a criança com as suas dificuldades. Né? Então, a família, muitas vezes, já foi chamada, *rechamada*, já foi encaminhada, mas, né [...] Isso independe da classe social. A gente acredita, é uma discussão, que a classe social da turma que tem menos informação é mais difícil assimilar, mas também acontece bastante com a classe alta. E aí, a gente percebe que, a partir dessa dificuldade em associar o problema da criança, **existe também uma dificuldade em envolver a família para acompanhar e buscar apoio especializado extraescolar.** Então, a escola acaba sendo o lugar onde as pessoas acreditam que você vai levar seu filho e ela, de alguma forma, vai ter que administrar aquela problemática, ao passo que a gente sabe que é necessário um apoio extraescolar, um apoio especializado e, muitas vezes, médico. (Comentário do grupo composto por **K**; **Ma** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

A psicopedagoga de uma aluna que eu tenho (com [síndrome de] Down) disse à mãe que não era a escola ideal para a filha dela. Só que a mãe disse que “não”, que ela (a criança) estava feliz com a escola e que não importava que não se desenvolvesse tanto, mas se está feliz, se gosta dos amigos, **ela prefere deixar aí a deixar em uma escola que tenha um trabalho mais específico com síndrome de Down**, por exemplo. Então, existe toda problemática não só dos alunos, mas da família, da escola, de estrutura. (Comentário da participante **CI** – transcrição do encontro em 12/3/2018)

As manifestações verbais iniciais sobre as próprias condições subjetivas referem-se, sobretudo, à percepção de uma lacuna, à ideia da falta do conhecimento sobre o que ensinar e como ensinar aos alunos com diferentes características e necessidades, diante da ausência de reconhecimento de resultados do processo de ensino realizado, em condições em que não se constitui um sistema de ensino articulado e sustentado por outras instâncias, de acordo com a análise dos professores participantes.

Revelam relações com as concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento humano, com que chegaram os professores participantes ao curso, mediadas por uma compreensão dualista sobre aprendizagem e desenvolvimento, articulada a uma descrição sobre as condições particulares mais imediatas em que vivem, desvinculadas de análises de possíveis relações com as políticas de estado que configuram as condições particulares mais gerais e sem uma análise acerca da dimensão universal do desenvolvimento humano.

Concorda-se com Asbahr e Nascimento ao afirmarem que,

[...] ainda que não explicitamente, as teorias pedagógicas e as práticas educativas que se dão na concreticidade das salas de aula estão fundamentadas por uma concepção de desenvolvimento humano, isto é, têm por referência alguma explicação sobre as possibilidades de vir a ser do homem. É nessa medida que podemos afirmar que as teorias sobre o desenvolvimento humano possuem uma implicação prática na formação do próprio homem. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417)

Tais concepções são constituídas no decurso de suas atividades, portanto, são resultado das condições vividas em seus percursos enquanto estudantes, em seus processos formativos iniciais para o exercício da docência, enquanto professores atuantes nos sistemas de ensino brasileiro marcados pelas incoerências advindas das relações de trabalho na sociedade capitalista, conforme já assinalado no Capítulo 2. As ações realizadas no trabalho podem perder a relação com a finalidade da atividade e tal circunstância gera a situação de estranhamento sobre a sua própria produção, como identificado nas manifestações verbais dos professores participantes.

Vale reiterar que algo não se torna objeto da consciência ao ser alvo da percepção e da atenção humanas, não bastando ser apresentado aos sujeitos, mas há que compor um sistema de significações apropriadas por eles e reveladas na dimensão prático-teórica das suas ações de ensino. Por isso, para a dinâmica analítica desta pesquisa, foi-se em busca das manifestações de significações ocorridas no processo que indicassem os movimentos, ainda que parciais, vividos pelos professores participantes, estabelecendo-se relações com as condições particulares em que ocorreram tais movimentos e, ao mesmo tempo, relações com a dimensão universal do desenvolvimento humano.

Como já anunciado, a participante aqui identificada por A é pedagoga com habilitação para Ensino Fundamental, Infantil e Gestão Escolar, e, concomitantemente à realização do curso sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a educação inclusiva, estava terminando um MBA em Gestão Escolar. Relatou ter realizado diversos cursos nos anos anteriores, alguns deles ofertados na rede municipal de ensino onde atua, tais como o Pacto Nacional pela Alfabetização (Pnaic), com foco no ensino de língua portuguesa e de matemática, e um curso sobre autismo. Sobre a atuação com as demandas da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, contou ter vivenciado nos anos de docência até então situações envolvendo alunos com paralisia cerebral, autismo e síndrome de Down.

Como destacado no Capítulo 3, em 2018, A atuava na Educação Infantil em uma rede pública municipal da região metropolitana de São Paulo, e contava com uma aluna – aqui identificada pelo prenome Brenda – que tinha baixa estatura para a faixa etária, dificuldades de coordenação motora e necessidade de recursos de acessibilidade para algumas situações. Conta

que a equipe escolar não tinha conhecimento de um diagnóstico médico conclusivo para as características apresentadas:

Brenda é uma incógnita [...]. Quando o aluno é diagnosticado ou tem uma deficiência aparente é mais fácil procurar ajuda em livros e *sites* especializados. Porém, quando não sabemos o que o aluno tem e a família não se preocupa, tudo fica muito mais difícil. (Trecho do texto produzido por A em junho de 2018)

A expôs que sua aluna se expressava bem oralmente em situações de diálogo, de forma geral, mas não respondia quando inquirida sobre conteúdos que estavam sendo abordados na escola em relação ao reconhecimento de letras e números, bem como não conseguia reproduzi-los graficamente.

Já a participante C, como mencionado no capítulo anterior, é pedagoga, com capacitação para atuação com deficientes visuais e com baixa visão, por meio de diferentes cursos com enfoque em aprendizagem do braille, técnicas de uso do soroban e recursos de tecnologia assistiva. Contou que, em seus primeiros anos de docência, sentiu-se muito frustrada e cansada com as condições de trabalho em turmas lotadas, alunos com “problemas de aprendizagem” e uma série de demandas do sistema de ensino regular. Por meio de concurso, ingressou em uma rede de ensino pública da Grande São Paulo, na qual teve oportunidade de atuar com o AEE de alunos cegos ou com baixa visão desde 2016. Em 2018 trabalhava com uma aluna cega do Ensino Médio, aqui identificada como Vitória, pelo segundo ano consecutivo.

No ano anterior, C inscreveu-se em uma premiação para trabalhos docentes que se destacam e esteve entre os primeiros lugares. No início do curso em 2018, contou que se inscreveria novamente para a premiação e tinha a expectativa de que os estudos pudessem ajudá-la a aprimorar suas ações didáticas em andamento desde o ano anterior. Embora a aluna Vitória tenha apresentado avanços naquele período, avaliava que ela demonstrava pouca iniciativa para interações sociais e tinha por objetivo ampliá-la, já que, em relação aos instrumentos usados para acessibilidade, a aluna já apresentava domínio.

Podem-se observar alguns aspectos comuns nos percursos das duas professoras destacadas para a análise dos dados obtidos (Quadro 4).

Quadro 4 – Dados dos professores participantes que concluíram todas as tarefas no primeiro e segundo semestres

DADO	PROFESSORA A	PROFESSORA C
Ano de conclusão da formação para a habilitação para o magistério	2008	2010
Graduação	Pedagogia	Pedagogia
Pós-graduação	MBA em Gestão Escolar	Educação Especial
Tempo de atuação no magistério	4 a 10 anos	4 a 10 anos
Tempo de atuação no último local de trabalho	4 a 10 anos	1 a 3 anos
Sistema de ensino no qual atua	Público / Municipal	Público / Municipal
Nível de ensino ou modalidade de atuação durante o curso de atualização	Educação Infantil – turma regular de pré-escola	Ensino Médio – AEE
Experiência anterior envolvendo alunos com deficiência na turma	Sim	Sim
Participação anterior em ações formativas para professores com temáticas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	Educação escolar de alunos com autismo	Deficiência visual; Libras; deficiência intelectual
Aluno com deficiência e/ou necessidade especial durante o curso	Brenda: sem diagnóstico médico conclusivo, com questões motoras e peculiaridades nas elaborações cognitivas	Vitória: cegueira

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados coletados por meio de questionários e tarefas desenvolvidas pelos professores participantes, disponíveis nos arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Identifica-se que ambas apresentavam aproximadamente o mesmo tempo de atuação no magistério, buscaram formações anteriores para responder às demandas de trabalho e já tiveram outras experiências com alunos com deficiência em suas turmas.

Encontram-se diferenças em relação aos motivos que as levam às formações continuadas, mas as duas professoras apontam em comum a necessidade de conhecerem “perspectivas para tornar o ensino mais eficaz”, voltando-se aos resultados de suas práticas profissionais (Quadro 5).

Quadro 5 – Respostas das professoras à pergunta: “O que te leva aos cursos de formação continuada de professores? (Escolha 5 alternativas)”²⁷

O QUE TE LEVA AOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?	PROFA. A	PROFA. C
Prazer associado ao estudo	X	
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	X	
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	X	
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem	X	
Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	X	X
Promover o meu desenvolvimento pessoal		X
Saber mais vale sempre a pena		X
Desempenhar funções específicas na escola		X
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas		X

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados obtidos em questão de múltipla escolha no questionário aplicado aos professores participantes disponíveis nos arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Com a perspectiva de novamente inscrever-se em um concurso local que premia práticas exitosas de professores, **C** foi uma participante que solicitou contribuições para a análise de suas práticas para além dos momentos destinados a esse fim nos encontros presenciais, entrou em contato por *e-mail* e compartilhou a escrita de seu projeto didático, além das tarefas programadas no cronograma do curso:

(C)<xxxxxxx@gmail.com>
Qui. 22 de mar. de 2018 19:17

Olá, tudo bem? Sou a (C), então... Ano passado participei de um concurso [...] do meu município, ganhei primeiro lugar. Trabalhamos o tema inclusão social – acessibilidade. Esse ano eu darei continuidade..., porém é um novo texto, outros objetivos dentro do mesmo contexto, ou seja, para concorrer tem que ser outro projeto. Preciso entregar o projeto escrito em abril. Não sei bem por onde começar a escrita. No texto eu gostaria de abordar a questão cultural. Pensei em embasar em único autor (Vigotski); Ex.: Repensando práticas inclusivas na escola a partir de Vigotski. Pensei também: A disciplina de deficiência visual no currículo da escola regular. A segunda opção é a que realmente gostaria de estudar e desenvolver, porém nunca li um livro de Vigotski, o estudo que tive na faculdade foi raso sobre o autor, mas ao mesmo tempo ele me chama atenção, pois desenvolveu estudos com pessoas cegas e com outras deficiências. Eu sou bem curiosa, esse é um dos motivos que me inscrevi no curso. Será que você poderia me orientar na elaboração do texto? Esqueci o nome da professora que nos deu aula segunda-feira...

²⁷ Questão adaptada do questionário aplicado por Cau (2017).

Tem como vocês me ajudarem, dentro desse mês? Eu posso enviar para você o projeto escrito do ano passado. Vou aguardar a resposta. Muito obrigada! (Texto do *e-mail* enviado por C em 22/3/2018)

Acho que hoje deu a entender que a gente vai estudar um pouquinho o que eu queria. É sobre Vigotski. Eu fiz um trabalho na escola ano passado, desenvolvi e esse ano eu gostaria de fazer novamente. Só que eu gostaria de fazer na perspectiva de um autor. Eu sei que Vigotski trabalhou a questão da pessoa com deficiência, aí eu queria estudar um pouquinho mais. Eu preciso estudar ele para construir alguma coisa assim. (Transcrição do encontro em 2/4/2018)

Eu gostaria também que vocês me ajudassem a criar estratégias para que a Vitória possa se envolver. Eu quero que ela seja uma pessoa comunicativa, desenvolva. Ela ainda é muito *travadinha*. Eu fico pensando o que eu posso fazer por ela para que ela consiga se desenvolver melhor. (Transcrição do encontro em 23/4/2018)

Diante da necessidade demonstrada por ela, em mais de uma ocasião suas ações didáticas foram foco de discussão com o grupo de professores participantes, já que também se avaliou que essa tarefa fortaleceria a constituição da coletividade de estudos a partir das práticas em andamento.

Como já abordado, segundo Leontiev (1983), a atividade humana é desenvolvida a partir de um motivo vinculado a uma necessidade e ocorre por meio de ações e operações em condições objetivas. Ao mesmo tempo, os motivos, que são geradores de sentidos pessoais, reorganizam-se no processo ao se vincularem às finalidades das ações e às condições das operações, gerando, por sua vez, novos sentidos, como é possível analisar no movimento vivido pelas duas professoras apresentado a seguir.

4.3 O MOVIMENTO VIVIDO PELOS PROFESSORES NO PROCESSO FORMATIVO E A REELABORAÇÃO DE PRÁTICAS

Como já antecipado, esta seção tem por objetivo apresentar as possibilidades e os limites vividos para as transformações nos professores e nas suas práticas, tanto referindo-se aos elementos composicionais da *atividade formativa*, como às relações que se estabeleceram entre singularidade, particularidade e universalidade.

Como procedimentos foram adotadas a análise *de episódios* (Moura, 2004), a *análise da enunciação verbal* (BERNARDES, 2019) e elaboração de um *modelo* (Davidov, 1988), mediante o conjunto de dados captados durante o ano de 2018 e após seis meses da realização do curso, em 2019.

As ações que compõem os episódios em que foram identificados indícios de transformações pelos professores, e que, em inter-relação, integram a unidade da atividade formativa, foram organizadas em: (1) *mediações dialógicas nos estudos de constructos teóricos*

sobre o desenvolvimento das máximas capacidades humanas dos estudantes; (2) uso sistemático da linguagem verbal – oral e escrita – para a realização de movimentos no pensamento e nas práticas vividas no cotidiano; e (3) significação de práticas inclusivas.

Cada episódio pode ser composto por um sistema de ações que se integram, não necessariamente no mesmo dia ou mês de realização. Portanto, em cada tópico organizado a seguir, poderão ser apresentados aspectos captados durante os encontros presenciais, por meio da análise da enunciação verbal, bem como recortes das produções escritas dos professores participantes em planos e registros, incluindo imagens disponibilizadas por eles, quando houve, em diferentes momentos, buscando-se as inter-relações.

Em cada aspecto analisado, intenta-se elucidar o que ocorreu e como ocorreu, assim como o que *não* ocorreu e o *vir a ser* revelado na particularidade.

4.3.1 Mediações dialógicas nos estudos de constructos teóricos sobre o desenvolvimento das máximas capacidades humanas dos estudantes

As primeiras intervenções organizadas no curso relacionaram-se à discussão das concepções sobre desenvolvimento humano.

A escolha dos conceitos a serem desenvolvidos ao longo de um processo formativo é considerada uma intervenção intencional na organização do ensino. A concepção dualista de desenvolvimento, conforme recuperam Asbahr e Nascimento (2013), faz com que coexistam as concepções inatistas e ambientalistas para explicar o desenvolvimento humano, concebendo, por um lado aspectos físicos e maturacionais e de outro os processos de aprendizagem de acordo com as circunstâncias, porém ainda com o predomínio do desenvolvimento sobre a aprendizagem. Tal constatação no início do curso reforçou a importância de serem organizadas ações e operações para que, em grupo, os professores participantes pudessem ampliar e aprofundar a consciência sobre a necessidade e o motivo de conduzirem suas próprias atuações em seus contextos de trabalho, no que se refere à relação entre aprendizagem e desenvolvimento, visto que os conceitos e os juízos sobre o real, que são os objetos da consciência humana e com os quais se atua, são resultados de relações intersubjetivas atravessadas pelas condições particulares, com maior ou menor aproximação da dimensão universal do desenvolvimento humano (DAVIDOV, 1988).

Como defendido anteriormente sob a mediação dos constructos da Teoria Histórico-cultural, a aprendizagem dos conceitos não se estabelece pela dimensão natural dos seres, porque necessita da internalização de concepções sócio-historicamente constituídas pela

humanidade, e também não corresponde a uma simples “absorção” de concepções, já que demanda o reflexo ativo da realidade objetiva.

Também já se abordou que, ao longo da história da humanidade, a linguagem se constituiu como um instrumento mediador para os seres humanos se comunicarem e se apropriarem das concepções elaboradas socialmente, processo que ocorre pelo uso de signos, ou seja, um sistema de códigos utilizados para denominar os objetos. Assim, ao mesmo tempo que uma palavra representa o significado constituído sócio-historicamente para um objeto, ela identifica o pensamento sobre ele. Ao recuperar em seus estudos os constructos da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão sobre a constituição do pensamento, produzidos por Vigotski e seus colaboradores, Bernardes (2012a, p. 121) reafirma que pensamento e linguagem se integram por meio da palavra e reitera que

se deve considerar que o significado da palavra evolui à medida que o sujeito se apropria das elaborações culturais acerca da realidade. Essa evolução ocorre diante das interações dos sujeitos ao longo das atividades humanas caracterizando o desenvolvimento do pensamento no movimento de apropriação dos conceitos. (BERNARDES, 2012a,)

Como explicado no Capítulo 2, os conceitos são espontâneos, advindos da experiência direta ou do senso comum, ou são científicos e, conforme também analisa Bernardes (2012a), na *atividade pedagógica* ocorre o movimento dialógico desses conceitos pelos sujeitos envolvidos no processo.

No encontro do dia 7 de maio de 2018, estabeleceu-se como objetivo específico evidenciar a compreensão dos professores participantes sobre os conceitos que medeiam explicações sobre o desenvolvimento humano na perspectiva do Materialismo Histórico-Cultural, lidos em referenciais teóricos indicados previamente e discutidos nas aulas anteriores, entre eles: desenvolvimento cultural, atividade, função psicológica superior, zona de desenvolvimento e processos de compensação.

A partir das questões: (1) “Na perspectiva histórico-cultural, há uma crítica à biologização na compreensão do desenvolvimento humano. Que crítica é essa e, a partir dela, que concepção de desenvolvimento humano a Teoria Histórico-Cultural pode nos trazer como contribuição?”; (2) “A partir da Psicologia Histórico-Cultural, trabalha-se com as funções psicológicas superiores. O que são elas e como se constituem?”, foi pedido para que cada subgrupo organizasse um esquema para demonstrar sua resposta a uma das perguntas.

A ação teve caráter avaliativo e ao mesmo tempo se caracterizou como uma intervenção formativa, na medida em que a vivência de elaboração de um esquema explicativo que exige ir

além de conceitos espontâneos, em grupo, permite que as apropriações subjetivas sejam, em certa medida, reelaboradas intersubjetivamente, visando, portanto, um movimento singular, particular e universal.

Buscou-se na análise o processo de identificação dos nexos dos conceitos pelos professores participantes, identificando-se episódios significativos e realizando-se análises de sistemas semânticos fechados. Retomando, a análise de sistemas semânticos caracteriza-se por explicitar a situação de partida, que corresponde à situação desencadeadora que mobiliza os participantes para as interlocuções verbais, e o encadeamento de enunciações, que devem ser compreendidas no contexto do tema (objeto em discussão) e seu rema (o que é dito sobre o objeto em discussão), observando-se se há constituição de um movimento de síntese ou conclusão acerca dos conceitos envolvidos.

Assim, na apresentação do sistema semântico A, que teve como situação desencadeadora a tarefa de elaboração de um esquema em grupo para responder às duas questões mencionadas anteriormente, destaca-se como tema a concepção de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural e a constituição das funções psíquicas superiores nessa perspectiva. Na análise do encadeamento das enunciações, foram delimitados dois grupos semânticos com os remas: A- Identificação de conceitos envolvidos na concepção de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural e B- Estabelecimento de nexos conceituais. O Grupo Semântico A caracteriza-se pela identificação de elementos presentes na compreensão sobre a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, sem a elaboração de uma síntese. O Grupo Semântico B apresenta indícios de movimentos de relações conceituais pelos participantes. Destacam-se em negrito as enunciações que podem ser tomadas como mobilizadoras de alterações nas elaborações pelos professores participantes e aquelas que sintetizam movimentos analíticos vividos.

Grupo Semântico A – Identificação de conceitos envolvidos na concepção de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural

(1) **E: Cada grupo vai contar para os demais o processo até chegar no esquema que elaborou, explicando os destaques que resolveu fazer para responder à questão.**

(2) **L: Eu e a C [subgrupo 1] bolamos esse esquema para responder à pergunta 1. Como se fosse um pequeno mapa. A gente critica inicialmente a teoria inatista, a biologização, como a gente viu no nosso primeiro texto “Criança não é manga”. A gente partiu dessa ideia. A gente critica essa teoria. Então o fator principal que alterou para a gente foi a ideia de humanização. A partir dela, a gente foi citando outros fatores: a cultura, o meio, as relações, a teoria histórico-cultural, desenvolvimento, aprendizagem, ensino.**

(3) **E: Mas o que é a humanização, que vocês colocaram aí no meio do esquema?**

(4) **L:** Essa humanização é a crítica, a teoria de que os fatores biológicos não são determinantes. A partir do movimento histórico-cultural, você pode desenvolver a teoria da criança ultrapassar esse fator biológico limitante através do meio cultural, do ambiente.

(5) **C:** Não desconsidera outras teorias, mas acrescenta e supera através do processo, pela teoria histórico-cultural. Então, o homem vai se humanizar a partir da cultura, do meio e das relações. Não é só o biológico. Esse processo de humanização também é aprendido e através do ensino ele vai sendo transmitido para as próximas gerações. Aí, cada vez esse trabalho vai se tornando mais complexo. E a partir da aprendizagem a gente desenvolve as funções superiores.

(6) **E: Qual a relação com o trabalho que vocês colocaram no esquema?**

(7) **L:** O trabalho, no caso, dá sentido à ação. Seria isso?

(8) **C:** O trabalho é criação. O homem vai lá e faz um instrumento e acaba passando isso também, vai sendo cada vez mais aprimorado pelas outras gerações.

(9) **E: Vocês [subgrupo 2] podem ajudar a complementar? Por que o trabalho aparece ali como destaque nesse processo de humanização? Alguém ajudaria a complementar?**

(10) **A:** Eu faria uma ligação com o que a C falou. Tenho um entendimento parecido, de que pelo trabalho se vai aprimorando técnicas, ferramentas.

(11) **Ma:** A gente [subgrupo 2] fez um esquema do funcionamento psicológico-social, para responder à pergunta 2, começando pelo indivíduo. Nascemos e depois vamos sendo construídos através das relações sociais, o meio social. Tem as funções elementares, que nascemos com elas, as sensações. Depois, nós vamos construindo a linguagem, memória, sentimento, pensamento e outras funções.

(12) **A:** A gente fez várias setinhas. Aqui é o indivíduo e suas funções elementares... (Depois que fizemos percebemos que esquecemos de fazer setinhas vai e volta...) Ele vai se construindo através das funções elementares, das psicológicas, das relações sociais, do meio, da cultura em que ele vive, que são complexas. A gente colocou algumas só para ilustrar, mas para dizer que é através disso, dessas relações que vão e que voltam, do meio, da cultura, no final, está tudo interligado.

(13) **E: E como essas relações sociais se dão?**

(14) **A:** Através da escola, da família, do meio.

(15) **Ma:** Do meio cultural em si. A convivência, o meio em que ela convive faz também a interação, ajuda na formação.

(16) **E: O que na resposta de vocês complementaria o esquema deles, quando a Ma fala de relações sociais?**

(17) **C:** Não entendi a pergunta.

(18) **E: Eu perguntei o que eram relações sociais e as meninas disseram que elas são as relações que se dão na escola, na família, as interações. Aí, eu perguntei se algo na resposta que vocês elaboraram podem ajudá-las a complementar essa discussão.**

(19) **C:** Que é nas relações que ocorre a aprendizagem, não é? E através dela é que ocorre o desenvolvimento, é isso?

(20) **E: Tem uma dimensão aí que vocês tocaram que é a histórico-cultural, não é só das relações imediatas, não é isso? Tem uma relação aí que vai para além disso e supera o imediato, pelo que me lembro sobre o que vocês estavam discutindo no subgrupo... Por isso perguntei se tem algo na resposta de vocês que ajudaria as meninas complementarem, ampliando a resposta delas, além da ideia de que estar junto nas relações cotidianamente. Não basta estar junto...**

A necessidade desencadeada na tarefa de elaboração de um esquema, nesse encontro em maio de 2018, que respondesse às duas questões, torna-se um instrumento mediador para revelar o que os professores participantes internalizaram dos conceitos que integram as explicações, ao mesmo tempo que mobiliza novas elaborações. No entanto, as explicações dos

professores participantes no Grupo Semântico A ainda parecem destacar conceitos justapostos, mas não postos em relação.

As enunciações 2, 4, 5 dos professores participantes tangenciam a ideia de que a constituição humana ocorre nas inter-relações biológicas e culturais. Como na enunciação dos professores participantes a utilização das relações sociais pareceu ser a dimensão fundamental do desenvolvimento subjetivo, deixando dúvidas se permanecia a perspectiva das influências somente das relações mais imediatas, a solicitação por uma das docentes pesquisadoras integrantes do Gepespp, responsável por conduzir as discussões, para que os professores participantes abordassem mais acerca das relações entre as palavras-chave usadas no esquema tentava provocar a retomada da elaboração das dimensões filogenéticas e ontogenéticas envolvidas, ao estabelecerem conexão com as palavras humanização e trabalho (enunciações 3 e 6). O pedido para que outros professores participantes ajudassem a complementar (9 e 16) buscava que o rema se ampliasse com novas manifestações intersubjetivas e também que se evidenciasse que possivelmente ainda ocorria uma indiferenciação do que denominaram “relações sociais” (13 e 16), para uma significação de acordo com a perspectiva materialista histórico e dialética na questão posta.

Durante os desdobramentos das enunciações por complementaridade, uma participante verbaliza a constatação de que precisariam usar setas de dupla entrada para melhor representar a relação de mútua transformação entre a singularidade e as condições particulares (12), embora não chegue a enunciar essa síntese.

Assim, nota-se que as enunciações se apoiam na descrição, não remetendo à análise da lacuna explicativa que os próprios esquemas tratados isoladamente traziam. Portanto, ainda que as perguntas desencadeadoras da complementação das explicações (3, 6, 9, 13 e 16) tivessem aparentemente a intenção de provocar a análise de que os conceitos necessariamente compõem uma totalidade e que as categorias superam a realidade imediata, o desdobramento restringiu-se aos aspectos que compõem descritivamente o fenômeno, sem sintetizarem explicitamente a mediação por sistemas simbólicos da cultural material e imaterial no processo de humanização.

Elabora-se, portanto, no Grupo Semântico A, que, nas interlocuções voltadas a provocar a superação, a indiferenciação de termos e a análise das interrelações, por meio da complementação das enunciações pelos professores participantes, ainda se limitavam à ideia de identificação da complementação entre os conceitos e não atingiu a análise acerca das razões que os interligam.

Para ir além das descrições acerca de noções conceituais manifestadas nas enunciações desdobradas, na continuidade do diálogo ocorrido ainda no encontro do dia 7 de maio de 2018, apresentado no Grupo Semântico B, a partir das questões desencadeadas por outra docente pesquisadora integrante do Gepesp responsável pelas discussões durante o encontro, constata-se movimentos dialógicos voltados à explicitação de novas relações causais, a partir também da explicação apresentada pelos professores participantes, mas promovendo um movimento de mudança qualitativa na enunciação que aproximou os professores participantes de uma síntese nesse novo desdobramento.

Grupo Semântico B – Estabelecimento de nexos conceituais

- (21) ME: Então pega o inverso. O que na resposta delas complementa a resposta deles? Abre o cartaz e coloca na frente. Como que a resposta delas complementa a delas e a delas complementa a deles? Qual é a conexão que tem entre esses dois esquemas?
- (22) L: Sim, tudo está interligado em ambos.
- (23) ME: Qual a palavra-chave que interliga esses dois esquemas?
- (24) Ma: Humanização?
- (25) ME: Humanização. Agora, por quê? O que representa a humanização que tem no esquema de você?
- (26) Ma: Que nós nascemos e vamos nos humanizando através de todas essas relações, de todos esses sentimentos.
- (27) ME: Muito bem, mas o que está expresso no seu esquema que trata especificamente desse processo de humanização? Onde é que está isso no seu esqueminha?
- (28) Ma: Linguagem, memória, sentimentos, pensamentos.
- (29) ME: O que são funções elementares mesmo?
- (30) Ma: Sensações.
- (31) ME: É tudo o que os animais têm...
- (32) A: A gente até estava discutindo a questão de que só o humano pode ter, né?
- (33) ME: As funções elementares todos têm. Todos os seres vivos não vegetais... Qual a relação disso com o processo de humanização? Como ele dá esse salto de qualidade quando a gente chama de humanização? Se dá quando essas funções elementares fazem o quê?
- (34) Ma: As funções psicológicas...
- (35) ME: Se transformam em funções superiores. Certo? Essa superação das funções elementares em funções superiores é o que vai derrotar, significar, objetivar o processo de humanização. Bacana isso que vocês fizeram. Muito bacana.

As mediações dialógicas manifestadas no grupo semântico B mantiveram o propósito em articular a produção dos dois subgrupos de modo mais explicitamente voltado a identificar a palavra que representa o nexo das relações conceituais que, naquele momento, mediavam a compreensão dos professores participantes registrada em seus esquemas (enunciações 21, 23, 25, 27, 29).

As enunciações 32, 33, 34 e 35 conduziram os professores participantes para a verbalização do que as próprias produções dos grupos já revelavam parcialmente, mas agora consideradas em conjunto: a ideia de que, ao agir intencionalmente, o homem pode alterar a

natureza e, ao mesmo tempo, tece e são tecidas as suas mudanças psíquicas também, diferenciando-se radicalmente de outros animais e constituindo-se humano. O movimento qualitativo foi mediado por meio da reformulação das intervenções a partir da avaliação das enunciações desdobradas em andamento, assim como também se nota no Sistema Semântico A, no entanto, ao mesmo tempo, considerando objetivamente os nexos internos do conceito que deveriam ser evidenciados para internalização, possibilitando que os professores participantes se aproximassem de uma síntese da constituição de funções superiores e o processo de humanização.

As mediações dialógicas reveladas na análise dos sistemas semânticos fechados compõem um dos episódios, conforme conceituado por Moura (2004), não sendo tomadas isoladamente na análise das condições formativas instituídas. Tais movimentos dialógicos foram desencadeados sempre na interlocução sobre os referenciais teóricos estudados previamente pelos professores participantes e sobre os registros e análises das práticas instituídas por eles em suas respectivas turmas, ou seja, articulados com os demais episódios reveladores de mudanças qualitativas, compondo um sistema de ações.

Assim, em interdependência com as demais ações formativas, promoveram transformações relacionadas ao processo de significação, ainda que parcialmente, explicitadas no reconhecimento e na análise das concepções explicativas acerca do desenvolvimento humano que sustentavam suas práticas profissionais. Constatou-se a aproximação de sínteses mais complexas ao longo das discussões e produções pelos professores participantes, sobretudo ao abordarem as próprias vivências e práticas. Destacam-se as manifestações das duas professoras que permaneceram em todas as etapas do levantamento de dados da pesquisa de campo (A e C), para revelar tais movimentos.

A professora C, em abril de 2018, assim descreveu sua aluna e seu objetivo para o processo de ensino e aprendizagem:

Eu gostaria também que vocês me ajudassem a criar estratégias para que a aluna Vitória possa se envolver. Eu quero que ela seja uma pessoa comunicativa, desenvolva. Ela ainda é muito *travadinha*. Eu fico pensando o que eu posso fazer por ela para que ela consiga se desenvolver melhor. (Professora C. Transcrição do encontro em 2/4/2018)

Ao final do primeiro semestre de estudos e discussões, no mês de junho de 2018, C escreveu:

O objetivo é contribuir para aprendizagens relacionadas à linguagem e ao pensamento. Parte-se das necessidades observadas: ela gosta de conversar e conhecer pessoas, compreende regras e comandos, porém as dificuldades apresentadas até então na comunicação, os interesses restritos e a pouca autonomia para desenvolver as tarefas em sala de aula, acabaram por afastá-la um pouco dos colegas que mostraram interesse em ajudá-la.

Por esse motivo os colegas foram instruídos a oferecer ajuda de forma correta, tendo ciência de quanto a sua participação pode fazer a diferença no desenvolvimento da colega. Prontamente aceitaram a proposta de um colaborador por dia. Acredito que os alunos foram “afetados” pelo fato de assumirem essa responsabilidade coletiva e a adolescente favorecida está tendo a oportunidade de conhecer todos os colegas da classe, do mais tímido ao mais falante. É um trabalho contínuo que precisa constantemente ser pensado, buscando-se novas ações e estratégias de trabalho. (Trecho do registro produzido por Professora C em 18/6/2018)

Revela-se, portanto, a complexificação da análise da professora C sobre as possibilidades de desenvolvimento da sua aluna, envolvendo mediações dos conceitos de *linguagem e pensamento* e da composição de uma atividade desencadeada por *necessidades e motivos*.

No caso da professora A, observa-se também que a sua primeira manifestação verbal no grupo, em março de 2018, ao tratar de desafios cotidianos, relacionou-se à demora para a obtenção de laudos para alunos com quadros específicos de desenvolvimento matriculados no sistema público de ensino e a falta de apoio, mobilizada por suas dúvidas em relação à situação da aluna Brenda:

A gente estava falando que esse laudo demora um pouco mais para vir. Quando começa essa investigação na escola, às vezes, demora-se muito, até para acionar os pais, a própria coordenação, demora a psicóloga a vir para olhar e avaliar. Então, a gente colocou que isso no particular é muito rápido e no público é um tanto mais devagar. No particular, muitas vezes, os pais dão apoio. Por exemplo, os alunos dela têm tutores, têm materiais que os pais enviam para a escola, têm acompanhamento psicopedagógico. Já no público, não. O material, nós temos que fazer ou tem que ser mandado pela prefeitura. Geralmente, o auxiliar nem sempre é para um aluno só. Às vezes, a gente tem que dividir esse auxiliar com as outras turmas. (Transcrição do encontro em 12/3/2018)

Após as primeiras indicações de leituras voltadas à problematização das concepções de aprendizagem e desenvolvimento feitas no curso e as mediações dialógicas estabelecidas, no início de abril de 2018, a professora A parece relativizar a preponderância das classificações diagnósticas:

[...] eu achei também que [o texto] é bem pé no chão, muito fácil de entender. Eu gosto de fazer anotações do lado, então várias coisas eu circulava e escrevia “Verdade”. “Concordo”. Eu achei que foi muito prazeroso. A gente começa a repensar a questão, quando fala dos transtornos, da classificação que eles dão, se é ou não é. Você começa a pensar se realmente é ou será que não. Você fica naquela dúvida. Será que realmente tem? Aquele aluno que falam que tem alguma coisa... Tem uma parte que eu anotei também que fala da questão do aluno indisciplinado que talvez possa não ser o aluno, mas também a sua aula. Acho que isso a gente começa a refletir bastante. Eu fiquei pensando muito nisso, principalmente na Educação Infantil, porque geralmente as crianças não param. (Transcrição do encontro em 2/4/2018)

Em junho de 2018, ao mencionar os conceitos que mais impactaram para seu conhecimento ao longo do primeiro semestre de acordo com a sua avaliação, **A** destacou os conceitos de periodização e de crise:

[...] para mim, o conceito que me fez entender muitas coisas foi o conceito que a professora falou de crise. Aquilo para mim, na Educação Infantil, foi muito claro. A visão foi muito clara de quando eles passam de uma fase para outra, as mudanças... então, eu comecei a enxergar de outra maneira e comecei a rever ações que eu tive em anos anteriores e eu falei “Eu podia ter agido de outra forma [...]”. (Transcrição do encontro em 25/6/2018)

A aula sobre periodização com certeza foi a que mais me impactou! Agora percebo claramente nos meus alunos, deste ano e de anos anteriores, momentos de crise e de como, com um pouco mais de entendimento, vou poder ter ações diferentes e talvez mais efetivas na vida desses alunos [...]. (Trecho do texto produzido por **A** ao final do 1º semestre de 2018)

Observa-se que, tanto nas enunciações verbais durante os encontros quanto nas manifestações por escrito em suas tarefas, **A** buscou relações dos conceitos para além das situações vivenciadas na escola, analisando momentos vividos com suas filhas e sobre si mesma, como neste registro produzido por ela em maio de 2018:

Eu tenho uma bebê de 9 meses, e como algumas coisas estão enraizadas no senso comum. Quando ela falou dos bebês, a minha agora começou a ficar em pé, e as pessoas falam assim: “Nossa, agora os bebês já estão nascendo prontos”, **como se a gente não tivesse aprendendo, não fosse o processo, os estímulos, a modernidade.** Falam: “Antigamente demoravam um mês para abrir o olho. Agora, já está nascendo pronta”. Eu já escutei isso várias vezes. (Transcrição do encontro em 7/5/2018)

Conforme discutido no Capítulo 3, o pensamento teórico ou conceitual constitui-se com a identificação das conexões internas que estão na gênese de um objeto e, ao mesmo tempo, com o estabelecimento das suas conexões com o externo, tornando o pensar teoricamente caracterizado pela possibilidade de se explicar a realidade, tomando os conceitos como ferramentas para generalizações e sínteses (Davidov, 1988).

Nesse sentido, os dados da particularidade permitem afirmar que se mostraram relevantes estudos para a significação dos professores participantes quanto: (1) à compreensão sobre desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ao superar a ideia dualista pela explicação dialética para a relação entre os aspectos biológicos e culturais; (2) ao determinismo biológico, pelo entendimento da constituição das funções psicológicas superiores; e (3) ao conceito de mediação nessa perspectiva teórica, que contribui para novos sentidos sobre a finalidade da educação escolar e o papel do professor. Destacaram-se nesse

movimento as apropriações sobre as explicações acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem; a periodização do desenvolvimento e o conceito de crise; o conceito de atividade e de trabalho nessa perspectiva teórica.

De acordo com estudo desenvolvido por Sforzi (2004), a identificação das situações que promovem o desenvolvimento da análise e do pensamento teórico requer observar como os conceitos estão “embutidos nas ações” e evidenciam “a unidade entre forma e conteúdo” (SFORZI, 2004, p. 131). Sob essa premissa, todos os encontros formativos foram organizados com situações dialogadas para que os professores participantes, além de apresentarem o que pensaram a partir das leituras realizadas e sintetizarem suas compreensões, também problematizassem e avaliassem suas próprias práticas e de colegas, entre outras ações, visando manter um movimento intersubjetivo no processo que também permitisse compreender como estavam operando com os conceitos em processo de apropriação.

Como já apresentado ao longo desta tese, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem é o elemento importante para a transformação do pensamento situacional para o pensamento conceitual, e as intervenções orais, como parte integrante das ações intencionais de ensino, podem mediar esse movimento de transformação. Nesta seção foram destacadas mediações dialógicas que compuseram parte do movimento conceitual. Na totalidade do movimento formativo instituído, a significação de tais conceitos ocorreu de modo inter-relacionado ao uso sistemático da linguagem verbal, oral e escrita, nos encontros presenciais e em tarefas, mediante problematizações das práticas vividas no cotidiano, como explica-se a seguir.

4.3.2 Uso sistemático da linguagem verbal (oral e escrita) no movimento de organização do pensamento e das práticas no cotidiano

A ação de problematização utilizada nesse processo formativo buscou aproximações com o “ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática”, conforme definida por Saviani (2016, p. 92). Considerou-se também que a organização das intervenções docentes pode promover a problematização das enunciações feitas pelos próprios estudantes e desencadear novas reflexões de qualidade superior, concebendo que “esta forma de ação mediadora é determinante para que o pensamento dos estudantes se reestruture, amplie as relações, constituindo-se num pensamento dialógico” (BERNARDES, 2012a, p. 153).

As situações com problematizações ocorreram a partir das indicações de leitura prévias de artigos ou capítulos de livros sobre pesquisas relacionadas às particularidades da educação

escolar e aos desafios de ensino, com condução de discussões sobre eles no encontro, como já apresentado. assim como, a partir das tarefas propostas, versaram também acerca da coerência entre os motivos e finalidades propostos nas situações didáticas e as ações e operações organizadas pelos professores, postos em relação às respostas dos estudantes observadas por eles. Tais ações ocorreram nas devolutivas das elaborações escritas dos professores participantes e a partir dos relatos das práticas durante as aulas dialogadas ou nos momentos específicos destinados a esse fim com tarefas para o grupo.

Em relação às tarefas, nos dois primeiros encontros, foram provocadas as análises das concepções sobre desenvolvimento humano vigentes em seus locais de trabalho, bem como das próprias concepções e, a partir de então, solicitou-se, que a cada quinze dias, os professores participantes planejassem, desenvolvessem uma intervenção em suas aulas e registrassem posteriormente os seus observáveis sobre como se deu a realização e sobre o que precisaria ser alterado, destacando as suas análises sobre as aprendizagens de um aluno com deficiência ou necessidade educacional diferenciada.

As devolutivas aos professores participantes foram realizadas por escrito pela pesquisadora ao longo do curso, mediante a entrega das tarefas, para apresentar questões que levassem à superação da descrição sobre as práticas com aproximações ao pensamento teórico para a reelaboração das próprias práticas. Em encontros específicos, privilegiaram-se as ações em subgrupos para discussões a partir dos conceitos estudados e das práticas realizadas pelos professores participantes em suas respectivas turmas, visando a análises e sínteses que possibilitaram a reorganização de suas práticas pedagógicas. Os membros organizadores do curso participavam ativamente nos subgrupos, por meio de problematizações das falas dos professores participantes. Assim, as devolutivas e as discussões das práticas realizadas, sob a mediação dos constructos estudados, tinham como objetivo estruturar situações que poderiam promover a problematização das enunciações feitas pelos professores participantes.

Para a análise dos movimentos vividos nas discussões, resgataram-se também sistemas semânticos estabelecidos nos encontros presenciais para a busca das enunciações que mediarão as reelaborações das professoras participantes acerca das suas próprias práticas instituídas, apresentando indícios de mudanças qualitativas e envolvendo pensamento conceitual.

Como apontado, no início do curso, os professores participantes alicerçaram suas análises sobre seus alunos com necessidades específicas para o processo de ensino-aprendizagem, na falta, na lacuna supostamente apresentada pelo indivíduo. Com a possibilidade de mediação de constructos teóricos que viabilizassem outras análises sobre limites e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, foram conduzidas discussões

sobre planejamento e ações de ensino que considerassem a perspectiva da zona de desenvolvimento próximo do estudante pelo seu professor, de modo a elaborar a ação de ensino que poderia, de fato, ajudar.

No encontro do dia 14 de maio, os professores participantes leram o registro de uma aula da professora **C**, com objetivos específicos em relação às ações envolvendo sua aluna com deficiência visual. Ela anexou ao registro a produção da aluna e a constatação de que ela não conseguiu desenvolver um texto argumentativo, como ela projetava. Os professores participantes receberam a tarefa de elaborar, em subgrupos, propostas para as próximas ações de ensino com essa aluna, considerando o que foi discutido sobre zonas de desenvolvimento, pensamento e linguagem, e colocar as propostas em discussão com a professora **C** no encontro de 21 de maio de 2018. Para reiterar, a aluna em questão cursava o Ensino Médio e a professora **C** disse logo no início que gostaria que fosse “uma pessoa comunicativa”.

Assim o sistema semântico a seguir teve como situação desencadeadora a tarefa de elaboração, em subgrupos, de propostas de ações de ensino para a professora **C**, a partir das ações já realizadas, dos observáveis sobre as aprendizagens da sua aluna e necessidades observadas, sob a mediação de compreensões sobre desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Mantém-se como tema a concepção de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural e a constituição das funções psíquicas superiores na particularidade e na singularidade do caso apresentado pela professora participante **C**. Na análise do encadeamento das enunciações, foram delimitados dois grupos semânticos com os remas: **C**- Movimentos de descrição, argumentação e contra-argumentação sobre as condições para a prática e **D**- Movimentos de aproximação das relações singular, particular e universal na discussão sobre a prática.

O Grupo Semântico **C** caracteriza-se por enunciações que descrevem as ações seguidas de movimentos de argumentação e contra-argumentação, destacados em negrito. O grupo Semântico **D** apresenta aproximações de um movimento analítico acerca dos nexos conceituais impregnados naquilo que seria preciso ensinar e da compreensão dessa ação para o desenvolvimento da estudante em questão, remetendo à ideia de que a apropriação dos objetos culturais pela estudante cega mobilizaria aprendizagens e desenvolvimento.

Apresenta-se o Grupo Semântico **C**, com análises na sequência, e depois o grupo semântico **D**, apontando-se os indícios de tal aproximação. Nas duas apresentações constam em negrito as enunciações que podem ser tomadas como mobilizadoras de alterações nas elaborações pelos professores participantes e aquelas que sintetizam movimentos analíticos vividos.

Grupo Semântico C – Movimentos de descrição, argumentação e contra-argumentação sobre as condições para a prática

K: Então, a gente pensou aqui o seguinte. Partindo do que entendemos ser possível no desenvolvimento proximal dela, a gente propôs primeiro a seguinte ação: **uma roda de conversa com modelo de entrevista relacionada à história dela e sobre como ela aprendeu o braille, a fim de desenvolver a linguagem oral e a argumentação dela.** Na verdade, teria que ter um trabalho de preparação séria com os alunos que fariam essa entrevista com ela. Tipo um Roda Viva, em que ela está lá no meio e as crianças iriam perguntar. Então, esse trabalho para que ela pudesse contar oralmente. No segundo momento, a gente pensou de ela contar a história às outras turmas da escola na forma de narrativa, cujo desenvolvimento da linguagem será previamente mediado para organização dessa narrativa. Então, primeiro seriam perguntas, a princípio, às quais ela teria que responder espontaneamente, o que faria com que ela entendesse qual o interesse e curiosidade da turma. No segundo momento, depois de passar por essa entrevista, ela criaria uma narrativa da sua própria história, contando as dificuldades, enfim... E, a partir desse segundo momento, com essa ideia da narrativa, ela teria uma organização para a fala que se desenvolverá a partir do texto base produzido com orientação da professora, porém será conduzido por ela. Depois disso tudo, uma reescrita do primeiro texto após as suas novas experiências. **Como você propôs ali na sua aula, com as perguntas bem diretas, ela respondeu o mínimo. Talvez se fosse algo mais abrangente e a gente tivesse outra abordagem para as perguntas, podia ser que as respostas fossem um pouco mais elaboradas...**

Mas a ideia é essa. São dois momentos, um em que ela é entrevistada e aí a gente teria que fazer um trabalho com a turma que vai entrevistar para que eles tivessem argumentos para ir tirando dela essas respostas orais, e, a partir disso, haveria um registro dizendo o que foi mais interessante e depois a escrita da narrativa. Depois disso, a gente tinha pensado uma contação de história a partir da história dela.

C: Como assim uma contação de história?

K: Ela como uma contadora de história. A história que ela iria contar é a história dela.

C: Aí, já é um terceiro momento?

K: Terceiro momento...

C: Eu achei bem legais as ideias. Eu gostei.

K: Então, é essa a nossa proposta. Mas aí tem esse segundo passo em **que é preciso reestruturar com ela a narrativa, que deveria ter o apoio do professor da disciplina também.** Acho que é isso.

E: Estou entendendo que vocês estabeleceriam uma ação de colaboração onde teriam os entrevistadores, mas exige também o preparo desses entrevistadores para que as perguntas sejam, de fato, mobilizadoras da necessidade da ampliação nessa situação comunicativa.

K: Teria que preparar esses alunos para poder também discorrer com ela sobre isso. A gente até tinha pensado que, quando ela fosse contar, ela pudesse contar isso não necessariamente para a turma dela. Poderia ser para quem fosse, até menor do que ela para que a desse uma confiança maior no primeiro momento.

C: Achei legal. Daria para ela fazer o turno da tarde, o turno inverso.

K: É uma possibilidade. Não sei se para você é viável.

C: É. Adorei. Eu tenho um menino de baixa visão à tarde e aí as ideias que ela está falando eu até já estou... Obrigada, meninas.

A: A gente pensou em várias coisas. Pensou também em fazer como se fosse um Roda Viva, mas não focando nela. A gente pensou que pode ser feito com ela e com outros alunos, mas, de repente, escolher uma personalidade, alguma coisa que eles estão estudando e aí ela tem que saber sobre aquela personalidade (nome, idade, o que gosta, referência do que escreveu). Aí, os alunos fazem perguntas para ela responder. Ao contrário também. Ela elaborar e fazer perguntas também para que os outros alunos respondam.

Cl: A gente colocou também a possibilidade de **utilizar outras formas de linguagem que possam sensibilizar o seu desenvolvimento, por exemplo, no campo das artes como música, teatro, canto, etc.** Então, usar como estratégia outras formas de linguagem. Também se poderia fazer tarjetas com diferentes temas para discussão em grupo nas duas linguagens.

A: Isso. A gente pensou nas duas linguagens para ela conseguir expor o que ela pensa, o que ela acha, em pequenos grupos.

Cl: Você sorteia e todas têm as duas linguagens para que ela possa participar.

A: De repente, ela pode estudar esses temas antes, ler ou ouvir sobre, para que ela possa alimentar também.

C: Essa atividade já é mais difícil para mim, porque aí eu tenho que tomar conta da aula do professor, mas dá para dar de sugestão para eles também.

Cl: Você não é a professora?

E: Ela faz o trabalho da Educação Especial, o AEE, no acompanhamento dos alunos cegos e baixa visão. É isso?

C: É.

E: Mas, sim. Ela teria que fazer um trabalho articulado com o professor.

K: Sempre tem um professor ou outro que abre mais. Sei que não são todos, mas provavelmente tem alguém que tem essa possibilidade.

A: Você já viu a possibilidade de aulas colaborativas? Porque eu trabalhei em uma escola em que os professores de AEE faziam aulas colaborativas que envolviam a sala toda e não apenas o aluno. Era bem legal. Parceria. Geralmente, uma aula. Então, nessa uma aula a gente fazia a atividade proposta dela.

C: A gente faz na escola.

L: Docência compartilhada, né?

C: Isso. Professor de sociologia, artes, educação física são bem abertos.

De acordo com Vigotski (VYGOTSKI, 2000), as funções psicológicas superiores, que nos possibilitam operar as informações sobre a realidade e modificá-la são constituídas no *plano interpsíquico* no decurso da vida humana, isto é, os possíveis modos de operação e as informações em si ocorrem de modo partilhado entre pessoas ao longo da vida e são internalizados durante as atividades, constituindo o *plano intrapsíquico*, que se caracteriza também por transformações no próprio sujeito.

Em continuidade aos estudos sobre desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, Davidov (1988) ressalta que o ser humano, por meio da apropriação, reproduz as formas histórico-sociais das atividades e que esse processo ocorre primeiro pela participação do sujeito em atividades de realização coletiva, para, então, converter-se em individual, tornando seus meios de realização objetos internos.

Nesse sentido, no Grupo Semântico C observa-se a potência do movimento intersubjetivo entre os profissionais ao destacarem condições particulares que percebem demandar a reorganização de ações a serem objetivadas. Ao mesmo tempo, revelam-se alguns limites conceituais nos movimentos analíticos iniciados pelos professores participantes.

As sugestões à professora, para superação do impasse vivido pela sua aluna, referem-se a ações e operações relacionadas à reorganização das condições do ensino e revelam indícios de aspectos discutidos até então sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento na

perspectiva histórico-cultural, ao valorizarem as relações de ajuda que as relações intersubjetivas podem favorecer.

Nota-se, no entanto, que as enunciações se caracterizam por descrição, argumentação e contra-argumentação acerca das condições, ainda sem elaboração de sínteses analíticas sobre os nexos causais entre necessidades observadas na singularidade das produções da aluna e nas condições instituídas em relação à universalidade do conhecimento que estaria em jogo no processo. Entende-se que, no processo de internalização por meio das situações intersubjetivas, significados se conectam a significações e conceitos anteriormente apropriados. O Grupo Semântico C explicita que, ao pensar em ações possíveis para ensinar a aluna em uma situação comunicativa, consideraram as ações e operações em si, mas não demonstraram claramente a necessidade de analisarem os nexos conceituais impregnados naquilo que desejavam ensinar.

As enunciações que se desdobraram na sequência, destacadas como Grupo Semântico D, revelam aproximações dessa perspectiva. Em **negrito** está destacada a enunciação de uma das professoras participantes do grupo de pesquisa que nesse encontro integrou os subgrupos de discussão e, ainda que descritiva e parcialmente, relaciona as questões subjetivas, a particularidade e as condições mais universais que poderiam, em inter-relação, desencadear as aprendizagens e o desenvolvimento da aluna.

Grupo Semântico D – Movimentos de aproximação das relações singular, particular e universal na discussão sobre a prática

Cl.: A gente chegou a falar também do trabalho com audiolivros, mas...

A: Sim, a gente colocou os audiolivros, mas ficamos em dúvida, porque a gente entrou naquela questão de que na maioria dos livros que a gente conhecia eram livros mais para criança, infantis. E dissemos que ela precisaria ter acesso a textos mais complexos.

L: No YouTube tem vários livros em áudio.

K: Eu devo ter algum audiolivro lá em casa. Vou ver se eu localizo e trago para você. Devo ter o da Clarice. São bem legais... O Centro Cultural da Vergueiro tem aquele núcleo de braille, e não é circulante?

C: Eu acho que eles emprestam, sim. Tem que ligar lá na biblioteca e ver como funciona para eles fazerem empréstimo dos livros.

K: Porque eles têm um supercentro de braille lá. É um dos mais antigos de São Paulo. Eu tenho a impressão, não tenho certeza, de que a coisa é circulante. E tem uns institutos para cegos que fazem muitas doações. Tanto é que em um deles a gente tem trabalho disponível para voluntários que vão lá para gravar os audiolivros. Eu acredito que se você entrar em contato com algum instituto... Você tem contato com algum?

C: O Dorina.

K: E tem outro que é lá na Barra Funda.

C: Laramara.

K: Isso. Você tem contato com esses institutos?

C: Então, quando liga para lá... Eles têm a Dorina Tech, que você pode baixar livros em áudio ou livros em braille e imprimir na impressora braille. Só baixar. Aí, quando a gente pergunta desses outros livros que eles doam para as escolas, depende do financiamento que eles estão tendo, depende do projeto que eles estão desenvolvendo e das verbas que estão recebendo. A gente recebeu a coleção “regionais”.

Tem folclore, culinária, músicas regionais do Brasil. Então, é de acordo com os projetos que eles desenvolvem que eles mandam os livros em áudio. Temos só uma coleção em braille.

K: Entendi. É porque eu sei que rola esse outro contato... Ela gosta de histórias?

C: Sim. Ela gosta de ler... Gostei das ideias, meninas. Vou usar e depois conto para vocês.

S: Pensando tudo isso que está sendo discutido aqui, acho que é bem importante enriquecer o meio, porque o meio rico enriquece também o sujeito. Mas no nosso grupo chamou a atenção no depoimento da aluna o último parágrafo, porque ela já dá uma dica. Ela fala assim: “A importância do braille na minha vida é que ele me ajuda a ter mais autonomia para ler e escrever”. A aluna fala isso e a gente achou tão legal! Acho que ela quis dizer, se eu tenho acesso a esses conteúdos em braille, eu tenho mais autonomia, porque ele me ajuda..., mas aí, como está sendo a ajuda disponibilizada socialmente para essa autonomia aos conteúdos também? Acho que pensar na organização do meio como um todo também vai ajudar no processo, não é só organizar as situações em si, mas analisar o que há nelas e como o que há nelas enriquece o que ela sabe para que, então, ela desenvolva a autonomia, a oralidade, maior desenvoltura para se expressar, etc.

Tomando-se a educação escolar como parte importante do processo de humanização, ao propiciar a apropriação dos bens culturais historicamente constituídos e que, para tal, aos professores se demanda saber sobre o objeto de ensino (conteúdo), sobre o sujeito que aprende e sobre como estão estabelecidas as relações entre os dois na situação de ensino (SFORNI, 2015a, 2015b), embora o grupo não tenha chegado à síntese sobre a mediação do sistema simbólico vinculado à apropriação do elemento da cultura material e não material para os avanços na manifestação da linguagem oral e escrita pela aluna da professora C, o movimento dialógico estabelecido aproximou-se dessa generalização, bem como repercutiu em próximas ações organizadas pela professora, como será apresentado mais adiante. As enunciações dão indícios da necessidade de C considerar os objetos de conhecimento que deveriam ser internalizados pela sua aluna, para além das habilidades e das técnicas de utilização dos recursos de acessibilidade, as quais a própria aluna enfatiza como importantes, e das interações sociais mais imediatas propostas pelo grupo quanto às ações.

Como já apontado, C observava a participação tímida da aluna Vitória, em situações de exposição oral, assim como a produção de textos curtos e restritos, porém, na estrutura escolar em que atuava, esses não eram “conteúdos” de ensino sob sua responsabilidade e não entendia como estava ao seu alcance discutir com a equipe como fazer para que a aluna os acessasse.

Barroco (2007) recupera que as vias de compensação da cegueira ocorrem predominantemente pelas funções psicológicas superiores, portanto o foco não se restringe ao desenvolvimento das possibilidades sensório-motoras do sujeito por outras vias primárias, mas requer, sobretudo, o desenvolvimento do pensamento conceitual sobre a realidade, o que lhe possibilita acessar representações e representar, por meio da linguagem. Retomando os estudos de Vigotski, Barroco afirma que a experiência social e a comunicação com os videntes

tornam-se essenciais para esse desenvolvimento e, no contexto escolar, os aspectos curriculares e psicológicos passam a ser inseparáveis, ao demandar a internalização dos conceitos.

No entanto, a fragmentação da organização das ações de um professor de AEE e dos professores das turmas regulares nas práticas cotidianas, por não se efetivar um trabalho articulado sistematizado para os processos inclusivos na escola onde atuava, revelou-se como um fator a ser considerado nas condições particulares para **C**.

Em Pereira (2016), constata-se situação semelhante, ao encontrar na particularidade estudada fragilidades nas interfaces necessárias entre os professores de turmas regulares e a professora de AEE, revelando que as ações de implementação da PNEE-EI ainda carecem de significação quanto às suas finalidades. Tal fragilidade é constituída em um sistema ainda caracterizado pela fragmentação do trabalho docente, o que acarreta vulnerabilidade da atividade coletiva nas escolas que o compõem, reiterando a alienação quanto à finalidade da educação escolar que seria concretizada nos Projetos Político-Pedagógicos de cada unidade.

Assim, como já assinalado, as intervenções didáticas de **C** focavam na apropriação pela aluna Vitória dos recursos de acessibilidade e nas relações interpessoais, sem articulação com os outros conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, objetos de ensino específicos da escola regular. Quando as propostas advindas do grupo ocorreram em 21 de maio de 2018, inicialmente **C** argumentou que a ação seria mais difícil, porque teria que “tomar conta” da aula de outro professor (enunciação 56) e que realizava docência compartilhada com professores de “sociologia, artes, educação física” por serem “abertos” (62). Após essa discussão, que culminou com a relevância de considerar que há um conhecimento específico, cultural e historicamente elaborado, que precisaria ser apropriado pela aluna ao utilizar o braille, em junho de 2018, a professora **C** resolveu apresentar, para a sua equipe escolar, uma proposta com ações mais articuladas entre o AEE e o plano dos professores regulares, ainda que compartilhando sua insegurança sobre esse passo:

Falei com a coordenadora da escola. Ela gostou da ideia de um planejamento unificado e de uma proposta para trabalhar com a Vitória, mas sugeriu para o próximo bimestre, pois estamos no final do segundo e muito corrido devido à greve e etc. Ela perguntou se eu queria falar no HTPC... Falei muito breve sobre a proposta de trabalho para o terceiro bimestre, partindo dos planejamentos individuais, eu apresentaria a proposta para eles baseada no que estou estudando. [...] Agora eu preciso apresentar a proposta para eles, porém não me sinto segura o suficiente para falar com propriedade do embasamento teórico. Produzo o material e envio para vocês me ajudarem? Vou ter que produzir *slides* para os presentes em HTPC e resumo em uma folha para explicar aos demais individualmente. Os professores até que são “de boa”, eu que sou um pouco envergonhada mesmo. Só preciso de clareza para eles entenderem. (Trecho do *e-mail* enviado por **C** em junho de 2018)

Constata-se, portanto, que o movimento de análise das práticas coletivamente, com a tarefa de realizar problematizações, foi uma ação importante para a ampliação das relações entre os modos de fazer, a avaliação das aprendizagens da aluna Vitória e as reelaborações conceituais implicadas nas práticas de C, encontrando novos sentidos para algumas ações; no entanto, ressalta-se mais uma vez que por si só a troca de experiências entre pares não seria suficiente, sem a mediação conceitual, que assume a função de instrumento mental na organização do plano interior das ações.

Durante todo o percurso, C demandou ajuda para constituir seu próprio movimento analítico sobre as aprendizagens da sua aluna. O seu movimento de manifestação de análises nas tarefas escritas passou a ocorrer mais explicitamente nas situações em que foi objetivamente direcionada para que explicasse o que fazia e os seus resultados em relação às aprendizagens apresentadas por sua aluna, a partir de roteiros de observação, para, então, elaborar novos planos. Seus registros iniciais sobre práticas eram descritivos e não apresentavam relações com a bibliografia que ela destacava, que na verdade citavam as leituras em andamento no curso.

Quadro 6 – Plano de aula 1 e respectivo registro feito pela participante C em abril de 2018

PLANO DE AULA 1			
Data: 9 de abril			
Professores ministrantes: C. S. G e H. N.			
Objetivo geral: Disseminar o sistema braille, promover a inclusão escolar, favorecer a participação de uma aluna com cegueira, desenvolver a capacidade argumentativa e a oralidade.			
Tempo	Objetivos	Estratégias	Recursos
55 min	Disseminar o sistema braille; promover a inclusão escolar	Oficina ofertada à comunidade escolar no dia nacional do sistema braille; exposição de materiais e cartazes.	Ambiente educacional: biblioteca, vídeo reflexivo sobre o inventor do código (Louis Braille). Disponibilizar instrumentos mediadores para que os alunos possam interagir com o sistema de escrita: alfabeto, celas braille, monitoramento para intervenções necessárias.
5 a 10 min	Desenvolver a capacidade argumentativa e a oralidade. Autoestima.	Ficar à disposição para responder a dúvidas e curiosidades dos colegas em relação à pessoa com deficiência visual. Oportunidade para falar o que o braille representa e significa na sua vida cotidiana.	Trabalhar como monitora, auxiliando os colegas a utilizarem o sistema braille.

Quadro 6 – Plano de aula 1 e respectivo registro feito pela participante **C** em abril de 2018

PLANO DE AULA 1
<p>Bibliografia: BERNARDES, Maria Eliza M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividades pedagógicas e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n.2, 315-342, jul./dez. 2007.</p> <p>LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. <i>In</i>: _____. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.</p>
<p>Registro da aula 1: Os adolescentes de modo geral foram bastante receptivos. Posso avaliar a atividade como satisfatória por ter alcançado os objetivos propostos. Tenho essa conclusão a partir dos depoimentos e comentários dos estudantes.</p>

Fonte: Arquivos de compilação de dados da pesquisa, tópico “Tarefas entregues por professores participantes”.

As devolutivas aos planos e registros entregues por **C** tiveram por objetivo inicial suscitar a reelaboração das manifestações verbais, tornando-as mais analíticas, bem como problematizar a coerência entre as ações propostas pela participante em suas aulas e as finalidades estabelecidas por ela, como no exemplo abaixo:

Em relação às aulas 1 e 2, houve uma preocupação importante de sua parte em trabalhar no âmbito coletivo as principais ferramentas e instrumentos necessários para a aluna Vitória (braile e audiodescrição), o que contribuiu, na sua análise, para que ela faça uso dos mesmos ou os peça em outros contextos para além da escola. Que bom! Em relação ao seu objetivo, de que ela desenvolva a capacidade argumentativa e a oralidade, pareceu-me que há uma incoerência entre o objetivo, as ações planejadas e o registro dela que você anexou. É importante sempre analisar a coerência entre necessidades e motivos, objetivos, ações e operações, finalidades e condições estabelecidas. Na ação pensada, a Vitória teria um papel passivo (ficar à disposição), mas e se as perguntas dos alunos não suscitasse que ela tivesse que se expor de fato? Se ela tem dificuldades em ampliar a situação argumentativa, só o fato de perguntarem a ela já ampliaria essa condição? Você anexou uma orientação para que ela registrasse uma “dissertação”, indicando o que escrever no parágrafo introdutório e na conclusão. Então em relação a essa tarefa, o objetivo das ações deveria ser ampliado, visto que a organização do texto escrito vai além da argumentação oral, certo? Observa-se também que a resposta da aluna se restringiu a essas indicações, não? Parece necessário ampliar o conceito de dissertação para ela (talvez em parceria com o professor de Língua Portuguesa), caso esse seja um conteúdo necessário. Pensando que os alunos podem ser levados a desenvolver um conhecimento por imitação, por orientações e por colaboração, talvez seja necessário que ela tenha acesso a textos dissertativos/argumentativos para que intencionalmente ela observe os recursos utilizados.

Tente ampliar o seu registro indicando como você analisa as respostas da aluna na ação proposta, bem como o que avalia ser necessário alterar. Vamos nos falando!

Ainda que os motivos e necessidades de **C** para a busca do curso estivessem relacionados ao aperfeiçoamento das suas práticas em andamento por meio do estudo, com vistas também à participação em uma premiação, seus movimentos iniciais predominantes

relacionaram-se a perguntar o que a docente pesquisadora integrante do Gepespp que conduzia na aula no encontro pensava sobre suas ações e a acolher indicações do grupo sobre possibilidades didáticas, o que causou a impressão de que se limitava a buscar variações de estratégias, desvinculadas de outras análises. Assim, inicialmente, observou-se que C adotou o movimento de experimentação das “sugestões” de ações didáticas advindas do grupo, com dificuldades em dissertar sobre suas práticas, sem expor com clareza sobre o que era necessário desenvolver de fato com a sua aluna cega, ainda que valorizando resultados obtidos.

Nota-se a tendência de C utilizar de perguntas para confirmar suas compreensões, suscitando apenas indícios de suas significações e movimentos iniciais de ressignificações, em questões diretas, tais como “o que seriam as técnicas físicas e psicológicas de compensação?” (Transcrição do encontro em 23/4/2018); ou manifestações tais como “é nas relações que ocorre a aprendizagem, não é? E através dela é que ocorre o desenvolvimento, é isso?” (Transcrição do encontro em 7/5/2018); “que outros encaminhamentos você acha serem necessários a partir da resposta dela, quais as possibilidades na zona de desenvolvimento próximo? Eu estou confusa em como seguir.” (Transcrição do encontro em 12/6/2018). A reflexão configura-se como um dos movimentos do pensamento.

Se consideradas as fases do pensamento reflexivo analisadas por Dewey, a participante estaria em desenvolvimento da reflexão, visto que demonstrava “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1979, p. 22).

No entanto, para que o pensamento cotidiano pudesse ser superado, C demandava colocar-se em movimento analítico. Conforme as explicações de Davidov (1988, p. 150, tradução nossa²⁸):

[...] o pensamento teórico é realizado de duas formas fundamentais: 1) com base na análise dos dados factuais e sua generalização, separa-se a abstração substancial, que fixa a essência do objeto concreto estudado e se expressa em conceito de sua “célula”; 2) então, por meio da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue-se a ascensão da essência abstrata e da relação universal não desmembrada à unidade dos diversos aspectos do todo em desenvolvimento, para o concreto.

²⁸ Así, el pensamiento teórico se realiza en dos formas fundamentales: 1) sobre la base del análisis de los datos fácticos y su generalización se separa la abstracción sustancial, que fija la esencia del objeto concreto estudiado y que se expresa en concepto de su “célula”; 2) luego, por vía de la revelación de las contradicciones en esta “célula” e de la determinación del procedimiento para su solución práctica, sigue la ascensión desde la esencia abstracta y de la relación universal no desmembrada a la unidad de los aspectos diversos del todo en desarrollo, a lo concreto.

No processo de superação de pensamentos cotidianos, a análise e a generalização, segundo o autor, compõem movimentos integrados do pensamento e buscam identificar os aspectos que compõem a questão internamente, como se inter-relacionam, assim como estão relacionados a uma totalidade. Ao se identificar aspectos inter-relacionados necessariamente encontram-se também suas contradições, permitindo elaborações sobre sua gênese e possibilidades de objetivação.

Com vistas a tais movimentos, as devolutivas às produções escritas dos professores buscaram direcionar a reelaboração analítica das práticas, assim como intentaram problematizar a coerência entre as ações propostas e as finalidades educativas estabelecidas. Mas, analogamente ao que **C** intentava que a sua aluna Vitória aprendesse, que pudesse ampliar e expressar melhor seus pensamentos por meio da linguagem oral e escrita, percebeu-se a mesma necessidade no movimento formativo da própria **C**.

Conforme estudos de Vigotski e seus colaboradores apontam, a linguagem oral e a escrita são formas de linguagem externas, como já abordado no Capítulo 2, porém se diferenciam pela complexidade que a segunda assume. A escrita tem o objetivo de comunicar algo a um interlocutor que não está presente, portanto, não possibilita estratégias complementares como gestos, entonação da voz, frases interrompidas, etc., de modo a exigir que o sujeito disponha de maior domínio do conteúdo a ser comunicado, da teia de significações implicadas nesse conteúdo e da forma de constituição do texto comunicativo.

Na linguagem escrita o interlocutor está ausente. É por isso que deve ser totalmente explícito e a diferenciação sintática é máxima. Dada a distância entre os interlocutores, a possibilidade de entender um ao outro com meias palavras e usar expressões predicativas é rara. Na linguagem escrita, os interlocutores estão em situações diferentes, o que exclui a possibilidade de compartilhar o mesmo assunto em seu pensamento. Por essa razão, a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa. Expressar a mesma ideia requer muito mais palavras do que na linguagem oral. (VYGOTSKI, 1994, p. 324, tradução nossa²⁹)

Nota-se que os sinais do movimento analítico de **C** começaram a ocorrer à medida que novos conceitos foram internalizados, tais como a constituição da linguagem e do pensamento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a periodização a afetividade no desenvolvimento

²⁹ *En el lenguaje escrito el interlocutor está ausente. Por eso debe ser totalmente explícito y la diferenciación sintáctica es máxima. Dada la distancia entre los interlocutores, es rara la posibilidad de comprenderse con medias palabras y mediante el empleo de expresiones predicativas. En el lenguaje escrito los interlocutores se hallan en situaciones diferentes, lo que excluye la posibilidad de compartir un mismo sujeto en su pensamiento. Por eso, el lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja; para expresar una misma idea requiere muchas más palabras que en el lenguaje oral.*

humano, levando-a a considerar novas possibilidades nas suas práticas, sustentadas por novas formas de apresentá-las, como se observa em seu registro produzido em junho de 2018, ainda que as aproximações analíticas tenham ocorrido parcialmente:

Registro da aula 5:

Essa tornou-se uma proposta anual de trabalho, agora combinada com o grupo de alunos da sala onde está inserida a aluna com deficiência visual. O objetivo é contribuir para aprendizagens relacionadas à linguagem e ao pensamento. Parte-se das necessidades observadas: ela gosta de conversar e conhecer pessoas, compreende regras e comandos, porém as dificuldades apresentadas até então na comunicação, os interesses restritos e a pouca autonomia para desenvolver as tarefas em sala de aula, acabaram por afastá-la um pouco dos colegas que mostraram interesse em ajudá-la. Por esse motivo os colegas foram instruídos a oferecer ajuda de forma correta, tendo ciência de quanto a sua participação pode fazer a diferença no desenvolvimento da colega. prontamente aceitaram a proposta de um colaborador por dia. Acredito que os alunos foram “afetados” pelo fato de assumirem essa responsabilidade coletiva e a adolescente favorecida está tendo a oportunidade de conhecer todos os colegas da classe, do mais tímido ao mais falante. É um trabalho contínuo que precisa constantemente ser pensado, buscando-se novas ações e estratégias de trabalho. (Trecho do registro produzido por C em 18/6/2018)

Evidencia-se, portanto, que conceitos passam a ser instrumentos mentais para operar com a organização e análise das práticas.

Em relação à participante A, o movimento vivido também apresentou indícios de intervenções provocadas durante o uso sistemático da linguagem verbal – oral e escrita – para a realização de movimentos no pensamento ao longo do processo, assim como alguns limites foram observados. Entre as práticas, relatou duas situações de ensino envolvendo reconhecimento de letras do nome próprio da criança e de colegas da turma, a primeira aplicada individualmente e a segunda de forma lúdica em interação com o grupo, inclusive apresentou imagens das ações realizadas. Na primeira devolutiva escrita para A sobre as práticas, destacaram-se aspectos relacionados a conteúdos discutidos nos encontros até aquele momento, provocando-a a observar como a sua aluna parecia pensar para resolver a tarefa posta, o que fazia sozinha, o que precisava de ajuda e que tipo de ajuda parecia funcionar melhor, assim sucedendo-se ao longo do primeiro semestre, como exemplificado a seguir com a devolutiva sobre a tarefa entregue por A em maio de 2018:

Na sua aula 3 você organizou uma situação em que a aluna pode atuar tomando a imitação e a colaboração como fatores importantes na zona de desenvolvimento próximo. Parece que funcionou muito bem!

Você já sabe que, com a colaboração de outras crianças e com o uso de instrumentos, a Brenda responde bem! Agora é observar alguns detalhes das respostas dela. Por exemplo, se na contagem ela se perde, é importante ajudá-la a criar mecanismos de controle no processo (coordenação entre a palavra e o objeto de forma que cada um seja marcado ou apontado, uma só vez – criar estratégias de ordenação), assim como você observou que ela encontra nas placas com números uma estratégia de apoio para o reconhecimento do numeral... Ou seja, busque compreender tudo o que está envolvido no ato de contar (que é o seu objeto de ensino) para propiciar na organização das ações mecanismos de ajuda para o controle da contagem por ela.

Lembre-se de que na aula 4 pedimos que coloque entre os seus demais objetivos o desenvolvimento da linguagem oral e da argumentação. Para o seu registro da próxima aula, indico que você analise em relação a esse e aos demais objetivos que você estabeleceu:

A coerência entre necessidades e motivos, objetivos, ações e operações finalidades e condições estabelecidas (organização do ensino);

As condições para a aluna desenvolver o conhecimento por imitação, por orientações e por colaboração (sua atuação na zona de desenvolvimento próximo);

A resposta da aluna: ela se apropriou dos conteúdos propostos para a aula? O que você analisa sobre a resposta dela? O que fez sozinha? De que tipos de apoio precisou?

Que encaminhamentos você pensa serem necessários a partir da resposta dela (ou seja, a sua possibilidade de atuação na zona de desenvolvimento próximo).

Vamos nos falando!

Observa-se que, ao longo do processo, **A** assume a busca de relações conceituais ao realizar seus registros e revela manifestações tais como nas tarefas seguintes: “[...] uma observação interessante, ao longo desse registro, por diversas vezes escrevi ‘atividade’ para me referir aos jogos ou a tarefa que fiz com os alunos, após reler vi que o conceito de atividade não caberia ao que estava escrevendo e mudei as palavras. (Trecho do registro de **A** entregue em setembro de 2018).

Em relação às aprendizagens da aluna Brenda acerca do conteúdo de ensino que **A** abordou anteriormente, em um registro no mês de abril de 2018, no seu relato sobre práticas em outubro de 2018, demonstra passar a observar a estratégia utilizada pela criança quando realiza a tarefa sem ajuda:

Confesso que estou muito feliz com esse resultado, trabalhamos o nome e sua função social durante todo o ano e ver avanços significativos me enchem de alegria e esperança. Toda semana trabalhamos o nome, a coordenação motora em diversas estratégias para que haja avanços. Nessa aula a Brenda achou as letras do seu nome com um pouco de dificuldade, porém só fiz uma intervenção, quando ela colocou o V no lugar do A. Podemos observar que ela não segue a ordem, vai achando e colocando as letras. Na escrita com lápis, durante muito tempo usamos o lápis jumbo ou um engrossador para que a escrita ficasse mais firme, agora Brenda já usa qualquer tipo de lápis. (Trecho do registro de **A** entregue em outubro de 2018).

Cabe ressaltar que a utilização de um termo na manifestação verbal oral ou escrita não revela por si só a significação pelos sujeitos, porque, segundo Vigotski (1994), uma expressão verbal não corresponde diretamente ao pensamento e uma mesma palavra pode estar implicada em diferentes operações mentais.

Uma expressão verbal não corresponde diretamente ao pensamento, porque este não é gerado por unidades separadas como ocorre na composição da linguagem oral pelas palavras, conforme explica Vigotski (1994). O autor exemplifica essa questão com verbalização de alguém que quer comunicar que viu um menino vestido com uma blusa azul que, descalço, corria pela rua. Essa imagem constitui um único pensamento pelo sujeito que integra todas essas informações (um menino, blusa azul, estar sem sapatos, correndo) e para a manifestação verbal decompõe a imagem nas diferentes palavras. Ou seja, o pensamento é o todo. Vigotski compara o pensamento a uma densa nuvem que descarrega uma chuva de palavras, portanto conclui que o processo de transição do pensamento para a manifestação verbal implica um complexo processo de decomposição para ser recomposto em palavras, passando, por isso, pela trama das significações. Assim, segundo o autor, o pensamento externamente é mediado pelos signos e internamente pelos significados.

Como já apontado em capítulos anteriores, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para a análise do desenvolvimento, diferentes formas de pensamento coexistem na fase adulta, bem como

[...] os conceitos utilizados, tanto pelo adolescente quanto pelo adulto, apenas na esfera da experiência cotidiana, não costumam ultrapassar o nível dos pseudoconceitos e, embora possuam todas as características dos conceitos do ponto de vista lógico-formal, para a lógica dialética não são, no entanto, conceitos, continuam sendo apenas representações gerais, isto é, complexos. (VYGOTSKI, 1994, p. 171, tradução nossa)³⁰

Assim, o autor explica, conforme já destacado, que o uso de um termo não pressupõe o domínio do conceito, visto que crianças, adolescentes e adultos usam as mesmas palavras, porém podem realizar operações mentais diferentes relacionadas a ela. Portanto, são as operações intelectuais realizadas com a ajuda da palavra que diferenciam um pensamento por complexo e um pensamento conceitual. O pensamento por complexo pertence ao que Vigotski denominou plano real-concreto. Já no pensamento conceitual, “as conexões são, acima de tudo, relações direcionadas do geral para o particular e, além disso, relações dirigidas do particular para o particular através do geral” (VYGOTSKI, 1994, p. 140, tradução nossa)³¹.

³⁰ *Pero incluso los conceptos utilizados, tanto por el adolescente, como por el adulto, únicamente en la esfera de la experiencia cotidiana no suelen superar el nivel de los pseudoconceptos y, aunque poseen todos los rasgos de los conceptos desde el punto de vista lógico-formal, para la lógica dialéctica no son, sin embargo, conceptos, continúan siendo tan sólo representaciones generales, es decir, complejo.*

³¹ *En el concepto, estas conexiones son, sobre todo, relaciones dirigidas de lo general a lo particular y, además, relaciones dirigidas de lo particular a lo particular a través de lo general.*

Por esse pressuposto, não basta constatar o uso de termos estudados, como incorporado pela professora **A** ao analisar as manifestações verbais, orais e escritas, como indicativos do pensamento dos professores participantes em transformação, buscou-se explicar os processos de significação de conceitos por eles, observando-se que foram decorrentes do sistema de ações: das leituras realizadas, das intervenções verbais feitas pela pesquisadora nas produções escritas, do processo de análise das práticas pelo grupo e das problematizações que emergiram no percurso revelando também as incoerências nas ações de ensino.

Na análise das condições particulares relacionadas às respostas dos professores participantes, há indícios de que a apresentação de breves relatos sobre vivências pessoais da docente pesquisadora integrante do Gepespp responsável pela condução da aula no encontro também funcionou como uma intervenção problematizadora, na medida em que ampliou possibilidades de relações pelos professores participantes na constatação de incoerências, como nesse exemplo ocorrido em abril de 2018:

ME: Eu vou contar um causo para vocês. A Marisa (autora do texto) vai fazer um contraponto entre o diagnóstico e o não diagnóstico. As características que vão classificar uma criança com TDAH ou TOD e essas características que também estão presentes no cotidiano da escola, mas que não são diagnosticadas. Ela não faz esse contraponto? Ela não questiona o processo de classificação de diagnóstico? Então, eu vou dizer uma coisa para você. Quando eu tinha 11 anos, eu fiz um teste de inteligência e esse teste disse que eu era limítrofe. Sabe o que é uma criança limítrofe? Está no “bico do corvo” entre a normalidade e a deficiência intelectual. Eu. E essa juvenzinha de 11 anos cresceu com esse diagnóstico de que era limítrofe. Vocês não têm noção o trabalho que dei na escola. Eu ficava de exame de todas as disciplinas de todos os anos. Eu era a segunda filha que tinha que fazer contraponto, a primeira filha que era muito inteligente e só tirava 10. Se não bastasse, essa minha inatividade veio juntamente com o diagnóstico de agressividade, quando eu passo a ser “medicalizada” com 5 ou 6 anos de idade. Eu gosto de contar essa história para desmistificar os relatórios feitos pelos especialistas, que são os laudos. [...] (Transcrição do encontro em 2/4/2018)

Como já abordado anteriormente, a professora **A** atribuía, inicialmente, um papel decisório aos laudos médicos para a sua organização do ensino. Observa-se que, em junho de 2018, durante as discussões do grupo a partir da leitura do texto que aborda, entre os exemplos, a alfabetização de um jovem com deficiência intelectual no sistema de ensino cubano, embora **A** mencione novamente a demora no sistema público de ensino em que atua para a concretização das articulações com outras áreas de conhecimento que poderiam contribuir para a discussão dos casos, sua perspectiva analítica sobre as condições particulares instituídas parece ampliada, e estabelece outras relações:

Eu tinha anotado também essa parte. Pelo menos, para mim, o que eu achei bem interessante e fiquei lembrando da professora falando na outra aula é que em todo momento ele fala que esses estudantes são escolares... Ele fala “que na maioria das vezes torna-se difícil e desnecessário avaliar e diagnosticar objetivamente em idades precoces” [...]. Eu gostei também de uma parte que eu anotei que era “os escolares são educáveis em sua imensa maioria”. É muito do que a gente tem visto. Outra coisa que gostei muito do que ele fala é que não é apenas o professor, é como se fosse uma equipe, também tem os psicólogos, os médicos, que não é só o professor ali. Aí, pensando na minha realidade, a gente cai em outra questão, nas nossas escolas é uma psicóloga para atender 15 escolas... (Transcrição do encontro em 18/6/2018).

Outro movimento observado nas manifestações verbais de **A** foi em relação à constituição da subjetividade nas e pelas condições em que se vive. Em abril de 2018, fez afirmações que carregam uma incoerência ao abordar a relação entre os fatores determinantes pelo meio no qual se inserem o sujeito e os fatores subjetivos, tratando-os como justapostos, mas de forma desvinculada das mesmas condições mencionadas:

[...] A gente se influencia muito pelo meio em que a gente está inserida. A gente está aqui hoje, porque a gente tinha alguma coisa que não estava muito certa e queria buscar alguma coisa diferente.

[...] eu vejo, pelo menos na minha escola, que as pessoas estão muito acostumadas a fazer naquele molde, dentro da caixinha. As crianças têm que se encaixar no meu molde, na minha caixinha. E aí, quando essa criança não se adapta, quando ela questiona ou quando ela também requer alguma coisa diferente, esse professor fala “não tem jeito, esse não aprende, esse não vai”. (Transcrição do encontro em 2/4/2018).

Conforme explica Vigotski, “[...] ser sensível a uma contradição, ser capaz de sintetizar logicamente os julgamentos e fazer deduções e não simplesmente considerá-las lado a lado, só é possível quando existe um certo sistema de relações entre os conceitos” (VYGOTSKI, 1994, p. 215, tradução nossa³²). Com o decurso das discussões, ao falar da influência do meio, **A** parece reconhecer a existência de uma teia de relações mais complexas que ao mesmo tempo possibilitam transformações: “porque a gente está vendo que a gente precisa de toda a cultura, o meio não é por osmose” (Transcrição do encontro em 7/5/2018).

Trata-se, portanto, de movimentos de vir a ser na compreensão das relações entre singular, particular e universal, ainda que a manifestação verbal não apresente a síntese. Os dados a seguir corroboram a análise desse processo.

³² [...] *ser sensible a una contradicción, ser capaz sintetizar lógicamente los juicios y efectuar deducciones y no simplemente considerarlos unos al lado de otros, es posible sólo cuando existe un determinado sistema de relaciones entre los conceptos.*

Seis meses após todos os encontros em 2018, já em junho de 2019, os professores participantes que entregaram a tarefa final do curso foram contatados por *e-mail* para que respondessem a um questionário e compartilhassem planos e registros de suas ações de ensino em andamento. Obtiveram-se respostas das professoras participantes **A** e **C** (Quadro 7), como apontado na segunda seção deste capítulo.

Quadro 7 – Informações sobre as práticas em andamento pelos professores em 2019 e relações com discussões realizadas no curso em 2018

QUESTÃO	Você tem algum(a) aluno(a) com deficiência matriculado(a) em sua(s) turma(s) este ano (2019)? Você tem algum(a) aluno(a) que, embora não esteja identificado(a) como público-alvo da Educação Especial (ou seja, que não tenha diagnóstico de deficiência, ou de transtorno do espectro autista ou que apresente altas habilidades), venha demandando uma atenção diferenciada em 2019? Se sim, conte um pouco sobre ele(a), as necessidades específicas e os desafios vividos.
PROFA. A	Tenho um aluno que, desde o Infantil III (3 anos), tem sido observado pela coordenação da escola, pois apresenta um comportamento muito agitado, demonstra interesse nas atividades, porém se dispersa com facilidade e se mostra inquieto durante a aula, sendo necessário que eu faça intervenções constantes para que realize as atividades propostas; mesmo com auxílio individualizado, muitas vezes não termina o que foi proposto. São feitas conversas diárias para que o aluno se lembre da rotina e dos combinados da sala, pois, durante a realização das atividades, geralmente o aluno sai de seu lugar e fica andando, mexendo nos brinquedos da sala, cortina ou conversando com os colegas, se arrasta ou fica rolando pelo chão, morde lápis e outros objetos constantemente, tira os sapatos, fica inquieto e se mexendo mesmo sentado (mexe pernas, pés, braços e mãos na mesa), sendo necessárias intervenção e conversas constantes; nesses momentos o aluno ouve com atenção e retorna ao seu lugar, porém rapidamente se distrai novamente, costuma se envolver em conflitos com os colegas e muitas vezes se utiliza de estratégias corporais contra os colegas sendo sempre necessária a intervenção através de conversas e retomada de combinados para que se acalme e conte o ocorrido.
PROFA. C	Acompanho uma aluna com cegueira congênita, matriculada na 3ª série do Ensino Médio. Necessidades: adaptações de materiais, transcrições braille/tinta. Desafios: desenvolver habilidades específicas, como autonomia, sanar dificuldades relacionadas à mobilidade segura, noção espacial, lateralidade etc., bem como orientar a jovem para escolha profissional e sobre a continuidade dos estudos após concluir o ensino básico. Apresentar à família a necessidade de buscar a inserção da adolescente no processo de reabilitação.
QUESTÃO	Conte como você tem organizado a rotina da sua turma e os principais desafios vivenciados no trabalho em 2019.
PROFA. A	O aluno a que eu me referi é inquieto na maioria da aula, não gostava das propostas com música, pois só cantar o deixava muito agitado. Ao perceber isso aos poucos fui colocando movimentos junto com as músicas e com os movimentos inseridos nas propostas, percebi que o aluno agora, na maioria das vezes, ouve com atenção e as reproduz corretamente, corrigindo até os colegas que falam errado; consegui envolvê-lo na proposta e perceber seus avanços.
PROFA. C	Planejamento mensal tentando intervir nas necessidades mais específicas apresentadas pela aluna. No momento a aluna está concluindo o Ensino Médio e o foco é dar suporte e orientações para as escolhas profissionais.

Quadro 7 – Informações sobre as práticas em andamento pelos professores em 2019 e relações com discussões realizadas no curso em 2018

QUESTÃO	Alguns conteúdos específicos estudados continuaram te impactando em 2019? Se houve, conte pelo menos um exemplo concreto sobre essa alteração, o que você reorganizou na sua prática, e se a sua mudança, por sua vez, provocou algum tipo de mudança nos estudantes que são os seus principais desafios durante o primeiro semestre deste ano.
PROFA. A	<p>Sim. Durante esse primeiro semestre, percebi como fui mudando alguns pensamentos e me tornando mais consciente de minhas ações, algumas já realizava, mas percebi que fiquei mais atenta, principalmente aos alunos que antes apenas considerava indisciplinados ou que logo queriam que fossem feitos estudos de caso ou tomassem remédios. Um dos principais motivos que me faziam pensar assim eram as falas e dicas de professores anteriores que rotulavam os alunos e diziam que eles “não tinham jeito” e que eu deveria ignorá-los e dar mais atenção apenas para os que são “bonzinhos”. Penso muito na aprendizagem dos alunos, se o que estou propondo está de acordo com as suas necessidades, se está motivando-os e por diversas vezes alterei o plano de ação para que pudesse estender uma proposta que eu percebi que eles foram mais participativos. Outra coisa que estou observando e extremamente mais consciente são os momentos de crise, e em vez de só achar que o aluno está sendo malcriado ou chato, tento entender e ajudá-lo a superar, levando em conta o ambiente em que vive e como vive. No curso o meu foco eram alunos com deficiência, mas percebi que não há fórmula mágica para os alunos com deficiência ou não, o que devemos é observar, entender e tentar compreendê-los para assim podermos ajudá-los a aprender, melhorar e construir conceitos e saberes para a vida.</p>
PROFA. C	<p>Sim. Conteúdo específico que continuou a impactar: Periodização. Considerar a necessidade do aluno dessa faixa etária e em sua individualidade... A comunicação íntima e pessoal entre os jovens é uma das atividades principais da adolescência, sendo de fundamental importância essa atividade para o desenvolvimento cognitivo e emocional do jovem.</p> <p>Em relação à aluna com deficiência visual, em que o foco em 2018 era o desenvolvimento da linguagem, o planejamento unificado com as demais disciplinas repercutiu em resultados muito positivos. Tínhamos um objetivo específico. A aluna é uma adolescente, fator relevante a se considerar no planejamento da proposta de trabalho. Apresentamos a necessidade da “comunicação íntima e pessoal” aos professores. Considerar essas necessidades foi fundamental para surtir resultados positivos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento.</p>

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados registrados com transcrição dos encontros e tarefas desenvolvidas pelos professores participantes nos arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse contato, em junho de 2019, a professora A escreveu que considera ter mudado sua forma de avaliar os alunos que vivem impasses nas aprendizagens, dando indícios sobre perceber que, no início de 2018, definia como condição para planejar o seu trabalho o diagnóstico e/ou a medicação do aluno e, no ano seguinte, suas novas observações permitiram avanços no ensino de um aluno da Educação Infantil que se movimentava constantemente e tinha dificuldades em manter-se concentrado nas tarefas propostas.

No mesmo instrumento usado, seis meses após o fim do curso, a professora C identificou como principal impacto, em sua prática em andamento em 2019, o conhecimento do conceito de periodização do desenvolvimento e as possibilidades relacionadas à necessidade da “comunicação íntima e pessoal”. Tais conceitos favoreceram que ela analisasse as possibilidades relacionadas à aproximação da inserção dos estudantes do Ensino Médio em

atividades profissionais, pensando, então, nas ações necessárias para a sua aluna cega no último ano desse nível de ensino.

Recebidas as respostas das professoras, fez-se a leitura dos planos e registros das ações em andamento encaminhados na mesma ocasião, documentos esses produzidos em seus contextos profissionais, não mais gerados especificamente para entrega no curso. Notou-se que tais registros não apontavam aspectos mencionados nas respostas ao questionário, devolvendo-lhes comentários a partir da leitura realizada.

Para a professora **A**, deu-se a seguinte devolutiva, visando manter um diálogo sobre as percepções acerca da realidade vivida por ela em 2019:

Fiquei pensando que os alunos M., L. e V. concentraram os maiores desafios do seu trabalho... Tais desafios podem, sim, estar relacionados às vivências de crise, conceito esse que você disse ter ajudado na sua compreensão sobre as situações, mas eu penso que podem estar relacionados a outros aspectos também... Veja se concorda que também estão relacionados:

1) O seu desafio de criar condições nas atividades da Educação Infantil para promover o desenvolvimento da atenção mediada, da memória, da linguagem... para, gradativamente, eles terem elementos para superarem o funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo, irem criando premissas do autodomínio da conduta e, consequentemente, da vivência das regras no contexto das relações sociais.

2) O desafio de intervir pedagogicamente para que, considerando o conceito de “atividade”, eles formem novas necessidades e motivos para as suas ações.

O que você acha? Faz sentido essa minha percepção?

Lendo seus registros cotidianos, fiquei pensando que por vezes foi difícil para você observar e tomar decisões sobre quais as melhores intervenções junto a esses alunos, considerando aspectos da zona de desenvolvimento proximal deles (o que faziam sozinhos, o que faziam com ajuda...) para, então, tentar uma nova intervenção. Ao menos quase não apareceram no seu registro as tomadas de decisão sobre a organização de intervenções considerando essa análise... Foi isso mesmo?

O foco da devolutiva foi problematizar as relações possíveis e também as lacunas entre os documentos pedagógicos produzidos pela professora **A** e os elementos de análise destacados por ela ao responder ao questionário. Mediante tal enunciação, a professora **A** respondeu por *e-mail* sobre as dificuldades em manter o movimento analítico no cotidiano e os fatores que, em sua avaliação, podem ter relação com a maior ou menor intensidade desse movimento:

Nossa, como você consegue enxergar tantas coisas nos meus registros, mas, pensando bem, é isso mesmo. Mas devo confessar que interagir pedagogicamente, considerando tudo, é um exercício diário e um pouco cansativo.

Sobre a sua pergunta, eu fiquei lembrando que, nesse ano, muitas vezes não registrei mesmo as tomadas de decisão, a reflexão e as novas intervenções, embora, ao meu ver, eu ia fazendo dia a dia, meio que no automático e muitas vezes deixando escapar o registro. **Acredito que a diferença com meus registros sobre a Brenda no ano passado é que ela tinha a atenção maior como foco de estudo e os registros eram detalhados para compor as atividades para o curso. Também havia as devolutivas de vocês e a troca com o grupo que acho que contribuíram bastante para a reflexão e para eu saber que eu não estava sozinha.**

Muitas vezes entre colegas do trabalho o que ouvimos é que não temos gestão de sala ou que não damos conta, porque o aluno foge do padrão, e quando digo padrão, seja ele qual for.

Em 2018, como já havia relatado a vocês, eu pude aprofundar meus **conhecimentos, esses que na graduação foram vistos de maneira rasa e que, nas formações ou na escola, quase não são falados de forma clara e acessível (e isso deveria ser feito com todos os professores!!!!).** Para minha aprendizagem foi isso que aconteceu, parece que entender melhor, destrinchar textos e termos conversas francas foi de extrema importância para que eu pudesse reavaliar meu trabalho e saísse de um ambiente de trabalho que se tornou repetitivo, quase automático.

Com isso não quero dizer que eu não considerasse o aluno como um produtor de cultura e não levasse em conta suas aprendizagens e perspectivas, o que eu quero expressar é que o movimento me ajudou a me rever como profissional e a melhorar minha prática de trabalho, ousar dizer que foi além, que hoje faço questionamentos e pensamentos, levando em consideração todas as pessoas, não só os alunos.

Ao receber destaques sobre a distância entre o que disse sobre a sua prática nas respostas ao questionário e o que seus documentos pedagógicos produzidos ao longo do processo revelam, a professora **A** levantou aspectos, que, na sua percepção, podem impactar no movimento do pensamento teórico no decurso da atividade pedagógica, salientando que, na sua experiência subjetiva, podem ter impactado a vivência ou não vivência do estudo conceitual para o movimento analítico, as relações de ajuda e a ausência delas entre pares nessa análise, bem como as relações dialógicas com a pesquisadora responsável pela formação, como destacado em negrito anteriormente.

A professora **C**, como discutido neste capítulo, ao longo do curso demonstrou mudanças na organização do ensino à sua aluna cega do Ensino Médio, buscando relações com os objetos de ensino relacionados ao desenvolvimento da linguagem em parceria com os demais professores atuantes na mesma turma, de modo a buscar efetivar as interrelações entre o AEE e as áreas de conhecimento e os conceitos previstos para o ensino nesse nível de escolarização, no entanto mantendo limites no aprofundamento conceitual.

Ao responder ao questionário, **C** identifica que discutir sobre periodização de desenvolvimento foi importante para mobilizar suas novas ações (Quadro 7). Ao continuar responsável pelo AEE da mesma aluna em 2019, no último ano do Ensino Médio, o foco de ensino estabelecido pela professora foi organizar situações em que todos os alunos, inclusive a aluna Vitória, pudessem vivenciar situações relacionadas a uma transição em seu desenvolvimento: a inserção na preparação para o trabalho formal. Foi possível observar, pelos planos e registros enviados, que ela manteve interface com os demais professores em um projeto que proporcionou situações informativas e vivências aos alunos. Entre as situações ocorreram palestras e oficinas relacionadas às situações inclusivas em ambiente de trabalho, e a aluna conduziu uma oficina sobre como cegos podem ler por meio do braille, acompanhada nessa condução por sua mãe. Tal situação pareceu revelar uma nova análise acerca da zona de desenvolvimento da aluna, suas possibilidades e relações de ajuda, se consideradas as

verbalizações iniciais da professora sobre ela no ano anterior. Ao mesmo tempo, seus planos e registros não revelaram clareza de que as situações comunicativas organizadas envolviam o conhecimento de gêneros de discurso a serem ensinados.

Assim, em junho de 2019, fez-se o seguinte comentário para professora C:

Que bom receber notícias sobre seu novo projeto coletivo, envolvendo os demais professores da Vitória! Não localizei em seus registros as intervenções específicas com a Vitória acerca dos objetos de conhecimento envolvidos nas produções escritas ou comunicações orais. Você indica que programou o encerramento do projeto com um “depoimento” dela sobre os impactos das ações para suas opções profissionais. Como pensou em organizar essa ação?

Nessa ocasião, a professora C apenas respondeu que estava empolgada com os desafios ao longo do ano, que o projeto mobilizaria a escola toda e que ainda iria planejar algumas das etapas. Meses depois compartilhou novamente, espontaneamente, os registros de todo o percurso vivido em 2019, entre os quais constavam acréscimos de objetivos, alteração do gênero proposto, descrição das ações envolvendo um roteiro para a estudante elaborar uma síntese pessoal e a transcrição da síntese produzida por ela usando braile (Figura 3).

Figura 3 – Registro encaminhado pela professora C em 2019, após a finalização do curso

Aluna Vitória
Dinâmica: Síntese Individual

Objetivo: incentivar a realização da primeira síntese individual sobre seus projetos de futuro profissional.

Roteiro para Pesquisa Orientada:

1. O que você conhece dessa profissão?
2. Você sabe quais instituições oferecem cursos voltados para essa profissão?
3. Quais as áreas de atuação?
4. Quais as vantagens e desvantagens do curso?

Cursos pesquisados pela aluna: Massoterapia, Fisioterapia, Pedagogia, Psicologia.

Síntese (transcrição):

Minha ideia inicial em relação a carreira profissional era ser médica obstetra, mas no decorrer do ano recebi influências de informações e orientações.

O projeto de orientação profissional contribuiu para que eu tivesse experiências, conhecendo profissionais que trabalham na área que tenho interesse (massoterapia).

Hoje pretendo fazer faculdade de fisioterapia, até porque a massoterapia tem o curso técnico de poucas horas. Pretendo ter a minha própria clínica de fisioterapia.

Fonte: Arquivos do curso de atualização Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para Ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

A professora **C** pareceu vislumbrar a necessidade da ação intencional e relações de ajuda para a estudante qualificar a produção escrita, embora não tenha demonstrado ações de ensino sobre as conexões de elementos que comporiam o gênero de discurso escrito a ser ensinado. Nota-se que a importância da organização do ensino intencional sobre o gênero em questão para a estudante não foi algo que estava internalizado pela professora, seis meses após o curso, embora tenha vivenciado aproximações no ano anterior. Entende-se que o novo breve diálogo sobre a prática no ano seguinte, mediado por conceitos discutidos ao longo do curso, mobilizou uma alteração no plano inicialmente delimitado, apesar de não ter sido suficiente para uma transformação do que foi possível apropriar-se no ano anterior durante o curso.

Durante o curso, a professora **C** teve oportunidade de retomar modos para organizar ações intencionais de ensino que: considerassem a zona de desenvolvimento próximo da sua aluna, o que já fazia sozinha e o que carecia de mediações; considerassem a busca instrumentos que lhe possibilitassem movimentos compensatórios; se apoiassem no que a professora analisou ser um motivo para a atividade da estudante, e que apostassem na potência das relações intersubjetivas. No entanto, como já apontado, sobre os objetos de conhecimento em si, por mais de uma vez, a professora **C** verbalizou que era complexa a organização das aulas do AEE, visto depender da clareza dos demais professores que seriam responsáveis pelas áreas de conhecimento. Nota-se, portanto, que a professora **C** conseguiu uma grande mobilização entre professores da escola para o desenvolvimento do seu projeto temático no ano seguinte ao curso, investindo fortemente na mobilização de motivos para a atividade da estudante, mas não conseguiu ainda um aprofundamento sobre as articulações possíveis relacionadas aos conceitos a serem ensinados.

Conforme as explicações de Vigotski (1994) sobre as diferentes funções assumidas pela linguagem interior, as linguagens oral e escrita no desenvolvimento e expressão do pensamento, como já apresentado ao longo desta tese, a organização de ações durante o curso para ocorrerem manifestações verbais mediante as problematizações no contexto das relações intersubjetivas e outrossim no contexto da elaboração de textos escritos, mostraram-se como importantes elementos mediadores inter-relacionados para a significação conceitual, com implicações, por sua vez, na reelaboração das práticas pelos professores participantes, mas não foram suficientes para aprofundar as discussões sobre como ensinar os objetos de conhecimento específicos presentes nas diferentes práticas, pelos limites estabelecidos para a organização da pesquisa de campo e pelos limites vividos nas condições particulares pelos próprios professores participantes.

Ao mesmo tempo, o movimento dialógico sobre as questões teórico-práticas, seja nas discussões presenciais seja nas interlocuções escritas, tornou-se essencial para a manutenção de um movimento contínuo de transformação de práticas, porém não se esgotando suficientemente no intervalo temporal estabelecido. Assim, identifica-se que, na atividade formativa instituída nessa particularidade, tornou-se possível o desenvolvimento de ações que articularam pensamento e linguagem pelas professoras participantes, sob a mediação de conceitos teóricos, que desencadearam movimentos de *reflexão, análise e plano interno de ações* (SFORNI, 2004), no campo das possibilidades de suas respectivas *zonas de desenvolvimento próximo*. Entretanto, a objetivação do pensamento se dá no âmbito da prática que opera com os conceitos.

Essa constatação remete ao terceiro episódio que compõe o sistema de ações analisado: a significação das práticas inclusivas ao longo da atividade formativa, seus limites e suas possibilidades.

4.3.3 Significação de práticas inclusivas

Para explicar esse movimento, parte-se da sua interface com as mediações dialógicas sobre os conceitos estudados e as práticas, em que foram problematizadas as ações dos professores participantes.

Como já explanado, ao longo do curso, ao se discutir em grupo os limites da ação da professora **C** no AEE junto à sua aluna e a indicação das possibilidades de articulação com os professores das áreas de modo a aprofundar conceitos que deveriam ser aprendidos pela aluna Vitória, **C** resolveu apresentar uma proposta de ações mais articuladas para a sua equipe escolar, visando conectar o AEE e o plano dos professores regulares, ainda que compartilhando sua insegurança sobre esse passo.

Mesmo com limites constatados na particularidade, no decorrer das discussões no curso no primeiro semestre, que culminaram no encontro para discussão sobre a PNEE-EI vigente no Brasil, abordando as prescrições da lei, incluindo o AEE, bem como a análise dos limites e possibilidades vividos na aplicação de tal legislação na particularidade vivida, **C** demonstrou uma nova significação para a sua prática no AEE e escreveu, ao final de junho de 2018, sobre seu percurso no curso até então:

Os conteúdos tiveram uma sequência, sem essa sequência não seria possível ter a compreensão da teoria estudada. Considero como um dos conceitos mais relevantes para realizar uma educação inclusiva o processo de humanização e a ideia de que todas as pessoas são capazes de aprender e se desenvolver. [...] encontrei embasamento para minha proposta de ensino, passei a valorizar a atividade principal da adolescência, a investir em novas habilidades, defender a educação de alunos com deficiência com mais segurança e propriedade. O meu maior desafio na organização do ensino é promover motivação nos escolares e a responsabilidade com os estudos, e auxiliá-los a superar os momentos de crise. (Trecho do texto produzido por **C** ao final do 1º semestre de 2018)

A professora passou a operar suas elaborações sobre o processo de ensino considerando o conceito de atividade, embora sem explicitar a mediação dos conceitos para o desenvolvimento humano. Nos registros de práticas do segundo semestre de 2018, demonstrou considerar que os objetos de conhecimento presentes no conteúdo programático da turma passaram a ser reconhecidos como elementos mediadores para o processo que almejava com a aluna Vitória, como nesse exemplo:

Dentro dos conteúdos propostos em sala de aula regular, a aluna estudou a biografia de Oscar Niemeyer em Artes; Machado de Assis em Literatura. Procuramos biografia de personalidades de interesse da aluna, para que aos poucos ela produzisse a sua própria biografia, apropriando-se assim das características do gênero textual e estrutura de escrita. O trabalho foi digitado na máquina braille (rascunho); será digitado pela professora e impresso pela SBB em duas vias. (Trecho do registro produzido por **C** em outubro de 2018)

C esteve entre os professores finalistas do prêmio a que concorreu em 2018 e compartilhou com o grupo do curso os *slides* que preparou para a apresentação que fez à banca da premiação, nos quais se pode observar a articulação de conceitos para explanar em que se constitui o processo de mediação, vinculando-o à explicação sobre os instrumentos, destacando em tópicos e imagens a mediação da ação sobre objetos, e com os signos, por sua vez, a língua, a escrita, o conteúdo e apontando como reguladores da ação sobre o psiquismo.

Em seu texto em novembro de 2018, a professora **C** avaliou:

Independente da carga horária, me senti em um curso de especialização, dos melhores, aprendi muito e aproveitei o máximo que pude. Escrevi meu projeto anual com ênfase na Teoria Histórico-Cultural, como referencial para o desenvolvimento do aluno como pessoa, e estou novamente entre os finalistas do concurso Professor Destaque. A minha prática mudou, sem dúvida. Passei a ser mais objetiva, intencional. Foi possível compartilhar o meu planejamento com os demais professores, com a família, compreender os processos de desenvolvimento dos alunos e identificar os progressos. Hoje eu sou mais ativa como profissional dentro da escola, manifestando opinião, sugerindo melhorias.

Dentro da Teoria Histórico-Cultural eu não identifico apenas o desenvolvimento do aluno, mas de todos os envolvidos. Somos seres sociais, que nos modificamos, nos transformamos e provocamos transformação. Estamos em constante aprendizagem e desenvolvimento, compartilhando saberes. Eu me vejo hoje uma professora melhor, também percebo as aulas das minhas colegas mais inclusivas, acessíveis. Todas essas mudanças consequentemente se refletem positivamente no aluno e no seu desenvolvimento como pessoa. (Trecho do texto produzido por C ao final do 2º semestre de 2018)

Ao analisar o percurso singular da professora C, nota-se que, embora tenha chegado ao grupo com um motivo manifesto diferenciado dos demais professores participantes, por desejar conhecer novas possibilidades didáticas e atribuir um viés vigotskiano ao que já fazia como professora de AEE, com um conhecimento específico sobre o trabalho com cegos, para participar de uma premiação, em comum com a coletividade de estudo que se estabeleceu nessa particularidade apresentava a fragilidade conceitual na elaboração sobre a finalidade das suas ações para ensinar, em face dos impasses encontrados no processo com sua aluna. Entende-se que as situações intersubjetivas voltadas à problematização, à significação conceitual e às tarefas sistemáticas de escrita impactaram em mudanças nas manifestações verbais de C, realizando novas formas de pensamento, que, por sua vez, possibilitaram-lhe novas práticas e novos posicionamentos como professora de AEE e, ainda que em um movimento identificado como inicial e parcial, estabeleceu novos sentidos pessoais.

Assim, a análise dos dados permite afirmar que ocorreram transformações nos modos de a professora C organizar o ensino e avaliar a estudante ao longo de 2018, identificando-se uma relação com mudanças conceituais sobre o desenvolvimento humano e sobre a finalidade da sua atividade de professora, assumindo novas perspectivas inclusivas. No entanto, como vem sendo analisado, os dados demonstram um movimento de *vir a ser* da professora C, já que, em 2019, nos seus registros produzidos no contexto de trabalho, compartilhados com a pesquisadora, não ressaltou por si mesma a necessidade de também estabelecer um foco nos nexos do objeto de conhecimento em questão para a estudante, entre os elementos a serem considerados nas suas intervenções, organizando uma ação a isso relacionada depois um diálogo sobre o registro da sua prática.

Sobre o percurso da participante A, diante dos episódios destacados, observa-se que para ela o processo de significação sobre as condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, reveladas nas manifestações verbais ao longo do curso sobre a significação do papel dos diagnósticos de saúde no contexto da educação inclusiva, sobre a relação dialética entre aspectos biológicos e ambientais considerando a cultura e sobre a periodização do desenvolvimento infantil, acarretou novas significações para a finalidade das

suas ações de ensino aos alunos com necessidades educacionais especiais ou com deficiência, como destacam-se em registros dos meses de abril e junho de 2018:

Eu até coloquei aqui que eu comecei a repensar algumas falas que eu tinha (não sei se vocês já falaram, mas, com certeza, já ouviram), quando o professor fala assim “ele é meu só esse ano. É do pai e da mãe a vida inteira”. [...] fiquei repensando, porque eu já falei isso “não, essa criança é terrível, mas é só esse ano. Ano que vem vai para outro”. Aí, eu fiquei repensando sobre isso, olha o tipo de fala que a gente tem. Ele é meu só esse ano, mas o que eu posso fazer por ele, qual a contribuição eu posso dar para ele, tem uma maneira diferente que eu posso lidar com isso? Será que é esse questionamento? Não sei. Fiquei pensando: que fala horrível. Eu fiquei com certa vergonha. (Transcrição do encontro em 2/4/2018)

E aí, a gente entrou em outra questão. A gente falou que nem sempre a escola consegue ter esse papel, porque, muitas vezes, a escola, ao nosso ver, acaba sendo um depósito de crianças. A gente entrou em outra questão também, do professor, que fala aqui “diferencia-se de outras formas de educação espontânea, pois a finalidade é a produção da humanidade no indivíduo”. E aí, a gente concordou que a gente tem uma responsabilidade muito grande. Muito grande. (Transcrição do encontro em 25/6/2018)

Com isso ocorre também o redimensionamento das suas análises sobre as condições vividas apontando novas necessidades de superação de limites, justificadas então pela importância da observação do professor sobre o desenvolvimento atual e o desenvolvimento próximo dos alunos, bem como sobre os novos motivos para atuar, e não para o preenchimento da lacuna por não saber o que fazer sem o diagnóstico de saúde, como consta nos registros de junho e novembro de 2018:

Uma das coisas que a gente falou e que também vem a casar é que aqui na teoria a gente viu que a gente deveria olhar para cada aluno individualmente e tentar fazer ele se desenvolver. Mas nem sempre a gente consegue ter o olhar para cada aluno como deveria ter, para aquele desenvolvimento que ele deveria ter. Eu fico 4 horas com meus alunos e acho pouco. As meninas e o L ficam 45/50 minutos, então, às vezes, a gente tem muito conteúdo para passar e pouco tempo para realmente fazer essa relação. (Transcrição do encontro em 25/6/2018)

Desde o começo do curso foi desafiador, me tirando da minha zona de conforto. Os textos foram desafiadores e em muitos momentos difíceis, às vezes eu chegava à aula achando que tinha entendido tudo, mas ao conversar, ouvir, parar e entender percebia que havia entendido por volta de trinta por cento. Confesso que em alguns momentos pensei em desistir, porque o novo, o que vem sobrepor o que achamos que é certo, muitas vezes dá trabalho. Quebrar barreiras, expandir pensamentos, querer sair mudando tudo e não conseguir, muitas vezes desanima. (Trecho do texto produzido por A ao final do 1º semestre de 2018)

A analisou seu próprio percurso em registro entregue em novembro de 2018:

Houve muitas mudanças esse ano em minha prática, analiso mais, penso com mais clareza na zona de desenvolvimento atual e proximal, principalmente dos alunos que têm mais dificuldade, antes de aplicar as tarefas. Entender melhor como se dá os processos do pensamento e linguagem, além do processo de periodização, foi importantíssimo não apenas para minha prática em sala de aula, mas para que eu tivesse atenção com minhas próprias filhas.

Um dos pensamentos que retomo quando vou fazer um planejamento é sobre uma anotação que fiz em uma das nossas aulas: “a atividade de aprendizagem pelos alunos se dá quando relacionadas as necessidades, os motivos, as finalidades e as condições de realização da finalidade.”. (Trecho do texto produzido por **A** ao final do 2º semestre de 2018)

Encerrou seu texto comparando o seu percurso ao de sua aluna:

Para terminar, pensei em muitas fotos para colocar aqui, mas uma tarefa que fiz com a Brenda ao longo do ano para ver como ela escrevia seu nome resume bem como entrei e como estou terminando o curso. No começo rabiscos, depois tentativa de letras, depois letras misturadas, e com apoio a escrita do nome. Eu no começo fiquei apavorada, pois vi paradigmas se quebrarem e um novo modo de pensar se abriu, aos poucos fui entendendo e compreendendo. Hoje ainda sou as “letras embaralhadas e com apoio”. Mas vamos em frente que eu e a Brenda chegaremos na etapa de “escrever o nome inteiro sem apoio”:

(Trecho do texto produzido por **A**. ao final do 2º semestre de 2018, com a imagem inserida no relato por ela)³³

O conjunto das ações organizadas no curso constituíram a particularidade em que ocorreram movimentos singulares de análise pela professora **A** sobre as suas práticas, sobre as condições instituídas para as suas ações de ensino e sobre o seu próprio desenvolvimento, mediados por conceitos internalizados, permitindo-a estabelecer relações mais complexas sobre a sua atividade profissional. No entanto, ao mesmo tempo, assim como ocorreu com a professora **C**, os planos e registros da professora **A**, produzidos em seu contexto profissional no ano seguinte, não mantiveram a mesma perspectiva analítica, como já apresentado na seção

³³ Para melhor visualização da escrita feita originalmente a lápis, a imagem está aqui apresentada com inversão da cor de fundo. A imagem original anexada por **A** está nos Apêndices desta tese.

anterior, evidenciando a necessidade de continuidade da interlocução para a mediação dialógica no movimento de atividade formativa.

Em sua pesquisa, Gladcheff (2015) defendeu a tese de que, em relação ao seu objeto de estudo, a significação da atividade de ensino da matemática desenvolve-se à medida que os professores realizam as *ações coletivamente*, com vistas a *objetivar aprendizagens teóricas* dos conhecimentos matemáticos, em processos que *acarretam a significação da atividade de ensino*. Os dados constituídos no presente estudo demonstram reverberação em parte dessa tese, no que se refere à análise de que as *ações coletivas entre docentes* lhes propiciam a *significação de educação inclusiva no desenvolvimento de práticas mediadas pela compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural*.

Tratou-se, entretanto, de um movimento de *vir a ser* apresentado pelos professores participantes acerca dessa significação, mediado pelos conceitos de desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, em condições de organização de ensino analisadas dialogicamente.

Tal evidência coaduna-se com a perspectiva de que compreender os processos de apropriação, objetivação e a configuração da *zona de desenvolvimento atual e de desenvolvimento próximo* do sujeito é essencial para a elaboração das ações formativas, ou seja, cabe analisar quais são as manifestações conceituais atuais dos professores ao realizarem algo, demonstrando domínio na atividade, e observar o que ainda não fazem sozinhos, mas que ocorre em colaboração (VYGOTSKI, 1994). Reforça ainda a premissa de que os sujeitos reproduzem as atividades sociais inicialmente pela participação na realização coletiva e que é no processo de interiorização que “essa atividade se converte em individual e os meios de sua organização, em internos” (DAVIDOV, 1988, p. 11, tradução nossa³⁴). E, por fim, ao mesmo tempo, permite reiterar que a objetivação do pensamento constituído nesses processos de internalização se dá no âmbito da prática, no caso dos professores, no efetivo exercício da práxis pedagógica. Trata-se de considerar o incessante movimento de inter-relações, configurando não uma definição de etapas ou níveis em que se encontrariam os professores participantes, mas o processo.

Esses dados também se relacionam com a perspectiva de que o desenvolvimento do pensamento teórico acerca das suas práticas, integrado às próprias práticas em desenvolvimento, também possibilitam o seu desenvolvimento psíquico e a ampliação da consciência, acarretando as transformações em si e nas respectivas práticas. Conforme

³⁴ [...] Gracias al proceso de interiorización, el cumplimiento de esta actividad se convierte en individual y los medios de su organización, en internos (DAVIDOV, 1988, p. 11).

analisado por Sforni (2004), ao recuperar considerações de Leontiev, Vigotski e Bruner, a consciência da ação permitirá ao sujeito domínio e mobilidade em sua atividade:

A consciência da ação é o que permite ao sujeito o domínio e a mobilidade da atividade. Domínio porque a ação, quando consciente, passa para o nível das operações também conscientes, permitindo ser automatizada e ao mesmo tempo controlada pelo sujeito. Mobilidade por ser requisitada ou modificada conforme a composição operacional de uma nova ação de acordo com as condições de sua realização. (SFORNI, 2004, p. 132)

Na interface entre a atividade formativa em uma coletividade e a atividade pedagógica, identificou-se a potencialidade do movimento constitutivo da consciência da práxis, ainda que se encontrando na zona de desenvolvimento próximo dos professores participantes, rumo a maior domínio e mobilidade na sua atividade.

4.4 CONSTITUIÇÃO DA ATIVIDADE FORMATIVA

Este capítulo iniciou-se com a explicitação do movimento na atividade de pesquisa para a análise dos dados e apresentação dos procedimentos teórico-metodológicos que conduziram tal análise. Na sequência, a fim de buscar as interrelações no sistema de ações instituído, destacaram-se em cada seção os dados relacionados ao movimento vivido por duas professoras do grupo de professores participantes.

Figura 4 – Representação do movimento de análise dos dados

Fonte: Elaboração própria.

Os indícios de transformações vividas pelos professores participantes do curso em relação às elaborações conceituais, aos seus planos e registros, bem como suas avaliações sobre

as aprendizagens dos alunos com especificidades nos processos de ensino e aprendizagem escolar, foram postos em inter-relação com as condições estabelecidas ao longo do processo. Considerando os destaques sobre o percurso das duas professoras participantes do curso, selecionadas conforme critérios já apresentados, pode-se chegar ao esquema explicativo em relação ao problema que essa pesquisa intenta analisar.

A análise dos dados permite afirmar que, para as duas professoras participantes destacadas, ocorreram transformações em seus modos de organizar o ensino e de avaliar os estudantes ao longo de 2018. Identificou-se uma relação com mudanças conceituais sobre o desenvolvimento humano, no processo de superação de concepções dualistas, e sobre a finalidade da atividade do professor na educação inclusiva, nas condições instituídas durante o curso para manifestações verbais orais e escritas mediadas pelos estudos dos aportes teóricos.

As situações de problematização sobre práticas em contextos intersubjetivos orais ou escritos, operando-se com conceitos acerca das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, promoveram movimentos nos enunciados dos professores participantes sobre seu ensino e sobre seus estudantes, embora tenham sido evidenciadas lacunas não superadas nas condições particulares.

Chega-se, assim, à possibilidade da defesa da tese de que, para a reelaboração de práticas pelos professores de educação básica participantes em processos formativos, visando ensinar a todos os estudantes, há que se instaurar o movimento de constituição do pensamento teórico nas práticas e a sua objetivação, superando o pragmatismo reflexivo e aproximando-se da práxis que transforma as ações e os sujeitos do processo. A síntese desse processo objetiva-se na *atividade formativa* que integra, como unidade complexa, conhecimentos teórico-práticos.

O processo ocorre pela sistematização de elaborações verbais orais e escritas sobre tais práticas em situações intersubjetivas estabelecidas em contextos coletivos, mediadas por conceitos sobre o processo de desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural, de forma a superar as concepções sustentadas pelo determinismo biológico e/ou social. A significação da finalidade da ação do professor na educação inclusiva e a constituição da práxis são ao mesmo tempo produto e meio do movimento vivido na atividade formativa.

O movimento vivido pelos professores participantes representados no modelo ocorre em determinadas condições. Portanto, a pesquisa de campo reafirmou a premissa sobre a unidade de ensino e aprendizagem que caracteriza a *atividade pedagógica* também na relação que se institui em processos formativos de professores, conforme apresentado no Capítulo 3. Como esse processo formativo é uma peculiaridade da atividade do professor, a ampliação de consciência dos sujeitos envolvidos sobre os seus próprios movimentos de desenvolvimento e

sobre os conceitos com os quais são realizadas ações e operações nas suas práticas de ensino está relacionada à organização das ações e operações da formação que levam à constituição de formas mais elaboradas de pensamento.

As ações e operações adotadas na organização do curso caracterizaram-se por mediações dialógicas intencionalmente realizadas por meio de perguntas, explicações, sínteses, devolutivas orais e escritas, e relatos da própria experiência, planejadas pelas docentes pesquisadoras integrantes do Gepespp responsáveis por cada encontro, bem como pela organização de tarefas que envolveram situações intersubjetivas que favorecessem a intervenção verbal entre os pares, movimentos subjetivos com estudos prévios de textos que propiciam a significação das práticas em andamento em suas respectivas turmas por novas elaborações teóricas para o ensino de todos os estudantes e, por fim, que implicaram elaborações escritas subjetivas sobre os processos vividos intersubjetivamente.

A sistematização das ações que envolveram a linguagem escrita, inclusive redirecionando-as ao longo do processo, tiveram impacto importante no movimento de transformação desses professores, ressaltando-se que a linguagem escrita é instrumento peculiar do trabalho do professor.

Tal destaque, no entanto, não isola essa ação das demais intervenções verbais e da organização intencional das situações que demandam relações intersubjetivas. O conjunto dessas ações e operações constituem-se como *aspectos substanciais*, considerados conforme Bernardes (2012a, p. 206) como aspectos que se mostram “necessários e inseparáveis”, nesse caso, relacionados a diferentes formas de intervenção pela linguagem oral e escrita em busca dos movimentos constituintes do pensamento por conceitos pelos professores participantes.

Os dados corroboram com pesquisas anteriores (BERNARDES, 2012a; PEREIRA, 2016) que analisaram transformações em práticas pedagógicas engendradas em processos de significação da finalidade da atividade de ensino, alicerçadas na concepção de educação escolar como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano e na compreensão da função da constituição da linguagem. Reitera-se que tais ações precisam necessariamente articular, em um movimento dialético, a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo.

Um dos aspectos da organização do ensino pelos professores não foi aprofundado ao longo do curso que constituiu a pesquisa de campo, como já apontado ao longo deste capítulo: a compreensão pelo professor acerca das conexões internas do objeto de conhecimento a ser ensinado aos seus alunos, nas práticas discutidas, a exemplo da professora C, que intentava que a aluna desenvolvesse textos argumentativos sem considerar o que seria preciso internalizar

sobre o gênero do discurso envolvido. Sem essa compreensão, não se consolidam as mediações dialógicas junto aos estudantes e às situações de ensino que demandam, de fato, a educação escolar que toma os conhecimentos historicamente constituídos como instrumentos mediadores do desenvolvimento. Tal compreensão, que parece intrínseca aos conteúdos do processo de formação inicial docente, não se revela necessariamente nas práticas instituídas na particularidade. Esse dado torna-se relevante para a organização de atividades formativas que pretendam constituir movimentos para a práxis transformadora pelo professor.

Cabe retomar que parte das ações e operações inicialmente planejadas para a organização do curso sofreu alterações ao longo do processo, sendo reorganizadas à medida que se observava o movimento das manifestações verbais, orais ou escritas, pelos professores participantes, com seus avanços, incoerências e impasses no que se refere à compreensão sobre o desenvolvimento humano e suas relações com educação inclusiva. No entanto, o aprofundamento sobre as conexões internas dos objetos de conhecimento que estavam sendo ensinados pelos professores em suas turmas não foi possível alterar devido ao limite temporal para o desenvolvimento da pesquisa de campo. Além do fator tempo, havia uma diversidade de objetos de conhecimento envolvidos, considerando as diferentes áreas e níveis de ensino em que os professores participantes atuavam.

No processo foi possível reorganizar as intervenções para a constituição de novas *relações de ajuda* voltadas à elaboração do pensamento conceitual, com alterações nas indicações de leitura inicialmente delimitadas, detalhamento de orientações verbais orais e escritas para tarefas, novas propostas de agrupamentos e inserção de momentos específicos para elaboração sínteses e esquemas conceituais pelos professores participantes. Considera-se, por isso, que o movimento de organização do ensino pelas docentes pesquisadoras do Gepesp responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento do curso também passou por transformações a partir da análise das relações intersubjetivas sob a mediação dos constructos teóricos.

Ressalta-se, assim, a necessidade de ações formativas com professores também se colocando em movimento ao longo do processo, a fim de constituírem ações e operações adequadas à zona de desenvolvimento próximo dos professores participantes, de forma que eles possam, de fato, operar com abstrações teórico-explicativas sobre as suas escolhas didáticas diante da finalidade do ensino escolar em desenvolver as máximas possibilidades humanas.

A interrupção das mediações dialógicas também se refletiu nas limitações das análises nos documentos pedagógicos produzidos pelos professores participantes depois que a coletividade de estudos foi encerrada. Ao mesmo tempo, feita uma problematização seis meses após a finalização, análises pareceram ser colocadas em movimento, considerando-se que há

indícios de que o movimento intersubjetivo problematizador constantemente voltado à práxis potencializa as operações mentais dos professores, não se finalizando, portanto, em cursos de curta duração. Assim, a apropriação de um movimento contínuo de inter-relações entre *reflexão, análise e plano interno de ações* pelos professores participantes possibilita aproximações da consciência da *práxis*.

Uma atividade formativa envolve uma teia complexa de transformações inter-relacionadas: as transformações em quem conduz os encontros formativos a partir das análises conceituais que este faz sobre a organização dessa particularidade; a objetivação dessas transformações na particularidade em si; as transformações dos professores participantes ao entrarem em movimento de reelaboração das práticas por meio das ressignificações; a objetivação de transformações nas práticas desses professores; as transformações nas aprendizagens de seus respectivos alunos.

Tal movimento poderia ser confundido com propósitos de reflexão sobre a prática fundamentados no pragmatismo, mas se diferenciam radicalmente ao almejar a manifestação pela linguagem verbal de pensamentos caracteristicamente conceituais, superando a manifestação cotidiana dos pensamentos por complexos e, sobretudo, por manter o pensamento no processo de objetivação da *práxis*. Tem-se, portanto, o propósito de ampliação e aprofundamento também das funções psíquicas superiores dos professores participantes, constituindo-se uma *atividade formativa enquanto práxis transformadora e transformada*.

5 CONSIDERAÇÕES: A RELAÇÃO ENTRE SINGULAR E UNIVERSAL, POSSIBILIDADES E LIMITES DA PARTICULARIDADE

Com vistas a sintetizar a formulação da presente tese, cabe recuperar a problemática inicial que desencadeia todo o movimento de pesquisa, bem como lançar outras questões que a realidade atual evidencia.

A partir da identificação do problema relacionado às condições teórico-práticas necessárias na formação continuada de professores para a educação inclusiva, que criam possibilidades para a superação do pragmatismo reflexivo visando à práxis transformadora, delimitou-se como objetivo desta pesquisa analisar a relação entre desenvolvimento de formação continuada e a reorganização do ensino pelos professores participantes, acarretando as aprendizagens de seus alunos.

A análise da realidade captada ao longo do percurso deste estudo permite desenvolver a tese de que a reelaboração de práticas pelos professores da educação básica em processos formativos continuados, com o intuito de ensinar a todos os estudantes, está relacionada ao movimento de constituição do pensamento teórico em tais práticas e a sua objetivação, superando o pragmatismo presente na “reflexão sobre a prática” e aproximando-se da *práxis* que transforma as ações e os sujeitos do processo. Identifica-se como síntese desse processo a *atividade formativa*, que integra, como unidade complexa, conhecimentos teórico-práticos.

Assim, a formação continuada de professores para educação inclusiva exige do formador o conhecimento acerca da psicologia da educação e do desenvolvimento humano, da formação profissional de professores nos campos da didática e da pedagogia, das políticas públicas e das necessidades para a educação inclusiva em si. A compreensão dessa unidade complexa é que possibilita, na organização das ações concatenadas à zona de desenvolvimento próximo dos participantes, o processo constitutivo de uma *atividade formativa* que supere o pragmatismo reflexivo. Suscita a necessidade de compreendê-la em seu movimento e em suas repercussões na organização do ensino pelos professores participantes, integrando os conhecimentos teórico-práticos.

A teoria da atividade alicerçou a organização da pesquisa de campo com professores de educação básica, ao mesmo tempo que possibilitou a apreensão do objeto: formações que possibilitem o desenvolvimento profissional do professor na organização do ensino aos alunos, inclusive àqueles com deficiências ou com necessidades específicas de aprendizagem.

No que tange à educação inclusiva, a hipótese inicial da pesquisa era que haveria impactos na organização do ensino mediante a constituição de uma *atividade formativa* em que

constructos teóricos sobre desenvolvimento humano, em uma perspectiva histórico-cultural, mediassem a constituição da práxis pelo professor para a educação inclusiva, porque a perspectiva sobre o desenvolvimento humano internalizada pelo professor teria impactos na compreensão dos limites e possibilidades da educação escolar.

Na intervenção de cunho experimental realizada, constructos teóricos sobre o desenvolvimento humano possibilitaram a aproximação da compreensão pelos professores participantes acerca das mediações da educação escolar para todos os sujeitos. Os saberes sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento que se constituem pela internalização dos objetos de conhecimento, nas relações interpessoais e no movimento intrapsíquico por todos os seres humanos, em condições particulares, tendo a linguagem como um dos principais instrumentos mediadores, impactam no entendimento de professores sobre como as ações organizadas por eles para o ensino podem produzir novos movimentos de aprendizagem em seus alunos. Saberes sobre funções psíquicas superiores, zonas de desenvolvimento e a perspectiva da compensação podem mediar novos modos de organização do ensino. No mesmo processo, novos sentidos são atribuídos pelos professores também para o ensino de alunos com diagnóstico de deficiência matriculados nas turmas regulares.

No entanto, tais conhecimentos se estabelecem também pela forma como estão organizadas as ações e as operações na *atividade formativa*, não se tratando, portanto, de simples autoformação dos professores ao acessarem tais constructos teóricos. A *atividade formativa* com estudos sobre desenvolvimento humano organizada em situações de mediações dialógicas e uso sistemático da elaboração oral e escrita pelos professores, constituindo um sistema de ações, possibilita aproximações aos movimentos de alterações das práticas instituídas por eles e com eles, avaliando-se resultados nas aprendizagens de seus alunos. A elaboração oral e escrita dos professores participantes, com vistas aos processos de mediações dialógicas com os coordenadores da formação e com os pares, envolve a avaliação dos saberes apresentados pelos seus respectivos estudantes, compreendendo o que podem fazer sozinhos e com ajuda; o planejamento de próximas ações de ensino considerando os saberes desses estudantes, o objeto a ser ensinado, as possibilidades de inter-relações na turma, de modo a também estabelecerem mediações dialógicas e, por fim, a avaliação pelos próprios professores e seus alunos na *atividade pedagógica*.

Os movimentos de estudo coletivo pelos professores acerca de constructos teóricos que permitem compreender as possibilidades de ensino e aprendizagem dos seus estudantes tornam-se interdependentes aos movimentos de elaboração pessoal acerca das suas práticas. Essa constatação leva a afirmar que é imprescindível que o formador tenha clareza das noções

conceituais manifestadas nas enunciações, de modo a provocar o movimento dialógico dos conceitos. Tais movimentos se dão nas enunciações orais ou escritas, promovendo-se situações para superação das elaborações iniciais dos professores participantes.

Portanto, da mesma forma que na atividade pedagógica há a necessária compreensão da unidade composta pela atividade do professor e a atividade do estudante, a *atividade formativa* requer compreender a unidade entre a organização da formação e os movimentos na práxis dos professores participantes. Há que se considerar, durante todo o percurso, as relações entre motivos e necessidades para o professor na formação, suas relações com as ações teórico-práticas e a objetivação do pensamento conceitual na prática, de modo a mobilizar movimentos nos sentidos da sua atividade de ensino.

No entanto, não se trata de organizar situações formativas em que professores tão somente falem ou escrevam sobre as práticas. Trata-se de identificar o que professores participantes realizam em seu movimento prático e intencionalmente estabelecer mediações dialógicas, ou seja, situações que possibilitem a articulação de pensamento e linguagem pelos professores, mediados por conceitos teóricos, analisando como objetivam o pensamento na prática, sob a clareza de que a apropriação se efetiva no exercício do ensino. Assim como na atividade do professor no processo de ensino escolar, é necessário analisar na *atividade formativa* como os objetos de conhecimento são apropriados pelos docentes e como possibilitam que se institua o pensamento teórico nas práticas, atribuindo-lhes novos sentidos.

A pesquisa realizada também evidenciou que as lacunas no pensamento dos professores sobre os nexos conceituais dos objetos de conhecimento que devem ser por eles ensinados impactam na organização de ações. Embora seja uma dimensão da atividade pedagógica identificada na particularidade que não foi foco das ações da *atividade formativa* desta investigação, cabe ressaltar que tais lacunas se revelaram no processo.

Portanto, há dois aspectos da *atividade formativa* de professores para educação inclusiva identificados nesta pesquisa que são concernentes também à formação inicial de docentes: a compreensão do ensino escolar como instrumento mediador de desenvolvimento e o conhecimento sobre os nexos conceituais dos objetos de ensino. O primeiro deles foi foco de intervenções que geraram movimentos de desenvolvimento profissional, já o segundo não era foco da atividade organizada para esta pesquisa, e mesmo constatando-se que se mostrava como variável, não foi possível intervir em relação a ele no espaço de tempo estabelecido. Diante disso, ao mesmo tempo que se infere a possibilidade de que novos estudos sejam desenvolvidos acrescentando-se a análise sobre o ensino de um determinado objeto de conhecimento a todos os alunos de uma turma, na perspectiva da educação inclusiva, aponta-se que a *atividade formativa*

do professor se caracteriza como um processo contínuo pela evidenciação de novas necessidades que as condições particulares revelarem.

Cabe assinalar que o uso das tecnologias específicas para o ensino que podem servir como instrumentos para a superação de barreiras para alguns estudantes em uma perspectiva inclusiva não foi objeto de discussão nessa *atividade formativa* desenvolvida junto aos professores, por limite de tempo e mediante a variedade de situações que poderiam ser abordadas a partir dos casos apresentados pelos professores participantes. Ainda assim, é possível reiterar, por toda a análise da realidade vivida, que a discussão sobre técnicas e tecnologias por si só não se tornaria mediadora para constituição da práxis, se apartada das elaborações com os nexos conceituais sobre inclusão e desenvolvimento humano em uma perspectiva histórico-cultural.

Outrossim, compreende-se que, na *atividade formativa* de professores, embora não necessariamente se possa abarcar todas as dimensões do ato educativo, que demandam relações conceituais com os contextos históricos, econômicos, culturais, políticos, curriculares, didáticos e técnicos, esses meandros devem ser vislumbrados e apontados como importantes, cabendo tangenciá-los como indicativo de discussões complementares pelos professores, por se tratarem de componentes da totalidade, incorrendo-se ao risco da reprodução da alienação, recorrente no trabalho do professor, se ignorados.

Por fim, a partir da particularidade desta pesquisa, presume-se a necessidade de aprofundar as possibilidades de atuação de universidades públicas em projetos de extensão que contribuam com as escolas de educação básica na estruturação de movimentos contínuos de formação para a práxis transformadora. A *atividade formativa* aqui apresentada configurou-se como um curso de atualização que reuniu professores de diferentes lugares, atuantes em níveis de ensino da educação básica, inscritos por iniciativa pessoal, acarretando, portanto, uma determinada particularidade, com possibilidades, relacionadas aos motivos da atividade e à amplitude das relações intersubjetivas que poderiam ser estabelecidas, mas, ao mesmo tempo, limites, no que se refere à reorganização de ações e operações mais diretamente vinculadas à particularidade em que trabalhavam e seus respectivos projetos político-pedagógicos. Embora nesta tese não tenha sido analisado esse nexo constituinte da perspectiva da formação de professores, defende-se que a universidade pública pode exercer um importante papel no contexto educacional brasileiro ao objetivar a tríade indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, quando alicerçada na práxis transformadora.

Em 2020, último ano do período do doutorado em que a presente tese foi constituída, o mundo passa pela pandemia de Covid-19, que, com a necessidade de medidas emergenciais para isolamento e/ou distanciamento social, acarretou alterações significativas no contexto da educação escolar.

No Brasil, a partir de pareceres do Conselho Nacional de Educação homologados pelo Ministério da Educação, as escolas mantiveram atividades remotas em todos os níveis e modalidades de ensino. Cada estado ou município definiu como se daria o calendário escolar da educação básica, respeitando-se o mínimo de oitocentas horas e as formas de ações não presenciais no seu âmbito de atuação.

Ao longo de todo o ano, foram inúmeros os relatos na mídia sobre as condições para a continuidade da educação escolar que evidenciaram os limites que, na verdade, já coexistiam nas ações presenciais até então, visto serem inerentes às contradições historicamente instituídas na sociedade. Em tais condições, a atividade pedagógica na educação básica teve fragilidades intensificadas na ausência de relações intersubjetivas necessárias e de acesso de todos os estudantes ao conhecimento, sob as mediações simbólicas devidamente organizadas pelos professores. Nessa ocasião começa a veicular também a necessidade de atualização da formação dos professores para trabalhar nessa “nova” realidade sem, no entanto, uma análise das contradições da realidade material que antecede ao fenômeno.

A particularidade vivenciada intensifica desafios e aprofunda desigualdades e, na perspectiva materialista, histórica e dialética, igualmente potencializa a análise das contradições que se evidenciam na mesma particularidade. Recuperar as possibilidades de desenvolvimento do pensamento conceitual de todos os estudantes, sem exceção, ainda que no contexto adverso, considerando as explicações sobre como aprendem, o uso de ferramentas e de “vias alternativas” para o estabelecimento das relações de “ajuda” necessárias ao processo de apropriação do conhecimento, requer medidas materiais que vão além do sistema educativo e discussões que, de fato, vislumbrem a superação da exclusão em uma sociedade de classes econômicas.

Em meio à crise pandêmica, o Brasil também passa por uma polêmica proposta de revisão da Política Nacional de Educação Especial, entre outras polêmicas desse momento histórico. Na política até então vigente, que compõe a particularidade na qual a presente pesquisa foi desenvolvida, a Educação Especial, como modalidade de ensino, não se restringe ao *lôcus* de sua realização, indicando-se a matrícula de todos os estudantes em turmas regulares e a oferta do AEE como ação complementar. Na proposta em discussão, enquanto a escrita desta tese está em finalização, retoma-se textualmente a indicação de escolas especiais para aqueles estudantes que delas se beneficiarem. No entanto, não seriam as condições do ensino

regular que deveriam ser redimensionadas para, de fato, atender a todos? Não seria a estrutura da escolarização a ser significada de modo que todos os sujeitos tenham suas necessidades atendidas com acesso ao conhecimento?

Mais uma vez, como nas idas e vindas na história das políticas públicas abordadas ao longo deste trabalho, a questão parece referir-se a uma política de governo e não a uma Política de Estado que se voltaria às questões estruturantes.

Tratar de inclusão é, antes de tudo, conceber que, mesmo com a necessidade de vias alternativas para superação de barreiras, todos os sujeitos, sejam os diagnosticados como deficientes, autistas, ou não, tenham condições estabelecidas para acessar os patrimônios humanos e desenvolver ao máximo suas capacidades nas relações educacionais formais e formais. Trata-se do direito de *Ser Humano*.

Ao mesmo tempo, no processo de aproximação dos movimentos de superação, ainda que as condições de ensino e de aprendizagem diferenciadas possam se manter enquanto medidas protetivas relacionadas à pandemia continuarem a impactar a organização dos sistemas de ensino nos próximos anos; ainda que mais uma vez as discussões sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva sofram mudanças, a *atividade formativa* dos professores requer a estreita vinculação com a significação da finalidade da educação escolar, imprescindivelmente. Há que se instituir condições para que coletividades de professores mantenha as análises sobre as suas ações e operações mediadas por constructos teóricos que lhes permitam, na perspectiva dos movimentos de transformação entre a singularidade e a universalidade na particularidade, dar continuidade às atividades formativas inerentes às atividades pedagógicas, voltadas à educação para todos os estudantes de suas turmas.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. **“Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural.** 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

ASSALI, Sandra Aparecida Santana. **A formação continuada de professores: um estudo sobre as condições concretas da jornada especial integral de formação.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação atuais.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação inclusiva ou educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **As ações na atividade educativa.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem.** 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 67-85, jun. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 235-242, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 dez. 2019.

_____. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 15, n. 2, jul./dez. 2011, p. 323-332. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v15n2/v15n2a14.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

_____. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica:** contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012a.

_____. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 77-97.

_____. Transformação do pensamento e da linguagem na aprendizagem de conceitos: por uma análise da enunciação verbal. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho (org.). **Narrativas e psicologia da educação:** pesquisa e formação. São Paulo: Terracota Editora, 2019. p. 105-120.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

_____. Lei nº 010172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2014

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2 de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE/CP, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 2 de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 2 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores.** Brasília: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2012.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – Desvelando as tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Progreso, 1988.

DE SOUZA PRAIS, Jacqueline Lidiane; DA ROSA, Vanderley Flor. A formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 129-144, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19833>. Acesso em: 27 jan. 2020.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

_____. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiae Studia**, v. 5, n. 2, p. 227-243, 1º jun. 2007.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de AN Leontiev. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na prática pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2014.

GLADCHEFF, Ana Paula. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HAMADA, Isabel Akemi. **O trabalho pedagógico e suas possibilidades enquanto práxis, no contexto da perspectiva crítica, histórica e cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____. Práxis, trabalho e educação. In: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATON, Guillermo Arias (orgs.). **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 85-106.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

_____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

_____. O Homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. **Ensinar: “Então é função de quem?”**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista: Sobre a particularidade como categoria estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

LURIA, Alexander Romanovich. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 191-228.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, p. 89-96, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livro-docência) – Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia. DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

_____. EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LEITE, Lucia Pereira. As contribuições da Educação Especial para promoção da educação inclusiva nas normativas brasileiras. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, p. 189-210, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115023>. Acesso em: 1º jul. 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 99-103.

_____. Posfácio da segunda edição. In: MARX, Karl. **O Capital** – Crítica da Economia Política Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 119-130.

MAZZEU, Lidiane Teixeira. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. cap. 8, p. 147-167.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Rev. psicol. polít.** São Paulo, v. 10, n. 20, p. 345-361, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 maio 2018.

MOURA, Oriosvaldo de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetória e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2004. p. 258-285.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 333-347, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3343>. Acesso em: 27 jan. 2020.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trab. linguíst. apl.** Campinas, v. 56, n. 1, p. 9-35, abr. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 maio 2018.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. cap. 2, p. 25-51.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2020.

PANDITA-PEREIRA, Angelina. **A constituição de motivos para as atividades escolares em jovens estudantes do Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07102016-141023/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PEREIRA, Eliane Candida. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102016-141825/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. cap. 10, p. 197-224.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014 -2014)**: por outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

_____. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, junho de 2015a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 set. 2018.

_____. A trajetória da didática no Brasil e sua (des)articulação com a teoria histórico-cultural. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 61, p. 87-109, jul. 2015b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640516>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped)**, v. 29, 2006.

TONET, Ivo. **A formação de professores e a possibilidade da emancipação humana.** [on-line], 2017. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 2 nov. 2019.

VIGOTSKY, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: _____. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins, Fontes, 2001. p. 517-545.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas.** v. II. Madrid: Visor, 1994.

_____. A cerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: _____. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** v. V. Madrid: Visor, 1997. cap. 3, p. 73-95.

_____. **Obras escogidas: Problema del desarrollo de la psique (Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores).** v. III. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: _____. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. cap. 3, p. 151-237.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, **participante do curso de atualização docente**, concordo em participar da pesquisa intitulada *Princípios para os Processos Formativos dos Professores na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural*, orientada pela Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes, e que tem como pesquisadora responsável Eliane Candida Pereira, aluna da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail ecpereira@usp.br ou telefone (11) 99632 6022, sabendo que essa pesquisa foi submetida ao parecer do Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH.¹

Tenho ciência que o presente trabalho tem por objetivos:

- Discutir princípios para a organização dos processos formativos dos professores para a atuação na educação básica no contexto nacional da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.
- Buscar abstrações teórico-explicativas que sustentem as escolhas didáticas de professores em função da finalidade do ensino escolar para o desenvolvimento humano.
- Identificar os aspectos substanciais das práticas pedagógicas.

Tenho ciência também que nessa pesquisa:

- As aulas do curso de atualização docente serão gravadas para fins de registro e de recuperação dos dados pela pesquisadora e as imagens e áudios gerados não serão utilizados em outros contextos.
- Participarei de discussões sobre as práticas desenvolvidas com a minha turma;
- Disponibilizarei meus registros e trabalhos desenvolvidos durante o curso de atualização do qual participo;
- Concederei entrevista versando sobre o trabalho pedagógico e as situações formativas das quais participo ou participei.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas, assegurando, assim, minha privacidade.

Sei que essa pesquisa acarretará benefícios indiretos aos participantes já que as informações coletadas fornecerão posteriormente subsídios para a construção de conhecimento sobre os processos formativos de professores, bem como a mesma pode acarretar riscos mínimos, relacionados a algum desconforto ao compartilhar informações sobre o meu trabalho. No entanto a pesquisadora responsável compromete-se que não precisarão ser respondidas perguntas ou não serão usadas informações obtidas em discussões, entrevistas, observações, caso eu me sinta desconfortável e manifeste que não gostaria que tal dado fosse utilizado.

Sei também que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Ciente e de acordo, eu, _____, (nome)
_____, aceito participar desta pesquisa,
assinando este consentimento em duas vias, permanecendo com uma delas.

São Paulo, ____/____/2018.

Assinatura:

Pesquisadora Responsável: Eliane Candida Pereira.

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE B – Planos dos encontros

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO – CCEX

Educação inclusiva e desafios cotidianos para ensinar: contribuições da Teoria Histórico-Cultural

Aula 1

Data: 12/03/2018

Conteúdos: Objetivos e programa do curso

Professores ministrantes: Profa. Ms. E.C.P e Profa. Dra. M.E.M.B.

Objetivo geral: Criar condições para mobilizar uma coletividade de estudo ao longo do curso.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 15h 60'	Objetivo: Dinâmica de apresentação dos professores participantes do grupo - duplas (professores e estudantes) <i>Quem é você?</i> <i>Onde atua e a quanto tempo?</i> <i>Qual sua necessidade em relação ao tema do curso? (2' por pessoas)</i>	-
30'	Objetivo: Identificar as necessidades e motivos dos professores participantes Formação de pequenos grupos de trabalho a serem mantidos no curso <i>Relatem situações desafiadoras do cotidiano escolar relacionadas à educação inclusiva.</i> <i>Registrem uma síntese coletiva (pequenos grupos)</i>	Folhas de sulfite e caneta Lápis de cor, caneta colorida e giz de cera
30'	Objetivo: Elaboração de síntese coletiva sobre as necessidades relatadas nos pequenos grupos – registro na lousa (5 minutos por grupo)	Lousa e giz
20'	Objetivo: Apresentar o programa do curso. Apresentação oral da programação do curso – rápida reflexão coletiva sobre a organização dos conteúdos Orientação para acesso aos textos: https://padlet.com/gepespp/professores Orientação para que a cada aula tragam um registro de estudo Proposta de sínteses de estudo coletivas ao final de cada aula Entrega no final de cada tema da síntese individual Trabalho final: roteiro de reorganização de ensino.	Data show – Power point
10	Objetivo: Inserir os professores participantes ativamente na tarefa de estudo dos textos ao longo do curso. Apresentação da questão norteadora para o estudo do texto a ser discutido no próximo encontro. <i>Considerando o conteúdo do texto lido, identifique quais explicações sobre o desenvolvimento humano predominam no cotidiano da unidade escolar onde você atua.</i> <i>Justifique sua resposta no texto individual a ser entregue impresso em 02/04/18.</i>	Material disponibilizado no Padlet

Bibliografia:

ASBAHR, Flávia da S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

Aula 2**Data:** 19/03/2018**Conteúdo:** Compreendendo “aproximações e distanciamentos” entre as teorias de Desenvolvimento: Epistemologia Genética e Teoria Histórico-cultural**Professor ministrante:** Profa. Dra. M. E. M. B.**Objetivo geral:** Criar condições para a reflexão e produzir transformação na consciência dos estudantes sobre a prática pedagógica instituída na escola que se fundamenta nas diferentes teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 15h 60'	Objetivo: Provocar manifestações do pensamento por meio de linguagem oral no coletivo de estudo sobre as concepções teóricas contempladas no texto e internalizadas nas formações anteriores nos professores participantes Roda de conversa - reflexão sobre as teorias contempladas no texto lido e as concepções teóricas internalizadas pelos professores participantes do curso. <u>Pergunta:</u> Qual a relação entre a maturação e o fracasso escolar?	Lousa e giz
15h - 16h 60'	Objetivo: Evidenciar a raiz teórico-metodológica das teorias abordadas no texto referência para leitura. Aula expositiva dialogada Apresentação de vídeos sobre a constituição dos sujeitos.	Data show Multimídia
30'	Objetivo: Elaborar síntese coletiva sobre o conteúdo estudado. Esquema síntese na lousa Tarefa: Reflita como tais concepções teóricas sobre o processo de maturação impactam na sua conduta como professor. Escreva um texto que seja uma autorreflexão sobre sua prática pedagógica e as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem. E com estudantes em processo de inclusão... como fica?	Lousa e giz

Bibliografia:

ASBAHR, Flávia da S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

LA TAILLE, Yves de. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: TAILLE, Y. L.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 17. ed., São Paulo, Summus, 1992. p. 11-21.

VídeosMenina cachorro: <https://www.youtube.com/watch?v=0SRxD8kX1MI>

Menino Macaco

Parte 1

<http://int.search.myway.com/search/video.jhtml?searchfor=menino+macaco&n=78399f7f&p2=%5EY6%5Exdm063%5ETTAB02%5Ebr&ptb=0C0FBD82-2B7A-4B3A-9A88-5EA7CE0E521C&q=si=CJ-2mu2Yu9MCFQIHkQodUjcKag&ss=sub&st=tab&trs=wt&tpr=sbt&ts=1521311824198>

Parte 2-

<https://www.youtube.com/watch?v=XkCH7ky1fJw>

Desenvolvimento em Piaget

<http://int.search.myway.com/search/video.jhtml?n=78399f7f&p2=%5EY6%5Exdm063%5ETTAB02%5Ebr&pg=video&pn=1&ptb=0C0FBD82-2B7A-4B3A-9A88-5EA7CE0E521C&q=si=&searchfor=desenvolvimento+em+piaget+video&si=CJ-2mu2Yu9MCFQIHkQodUjcKag&ss=sub&st=tab&tpr=sbt&trs=wt>

Fracasso escolar: <https://www.youtube.com/watch?v=48JaK73CzS4>

Aula 3**Data:** 02/04/2018**Conteúdo:** Compreendendo “aproximações e distanciamentos” entre as teorias de Desenvolvimento: Epistemologia Genética e Teoria Histórico-cultural**Professor ministrante:** Profa. Dra. M. E. M. B.**Objetivo geral:** Criar condições para a reflexão e produzir transformação na consciência dos estudantes sobre a prática pedagógica instituída na escola que se fundamenta nas diferentes teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 15h 30'	Objetivo: Retomar a tarefa da última aula e provocar manifestações da consciência de cada estudante sobre a sua práxis. Roda de conversa - reflexão sobre a práxis pedagógica	Multimídia Youtube
30'	Objetivo: Provocar reflexão sobre o fracasso escolar a partir do vídeo sobre Fracasso Escolar, relacionando com o texto lido. Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=48JaK73CzS4	
15h - 16h 60'	Objetivo: Evidenciar a raiz teórico-metodológica das teorias abordadas no texto referência para leitura. Aula expositiva dialogada	Data show Multimídia
30'	Objetivo: Listar conceitos que precisam ser aprofundados no movimento de estudo. Esquema na lousa - produção coletiva Tarefa: Entregar o material construído no movimento de estudo.	Lousa e giz

Bibliografia:

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da Psicologia Histórico-Cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.) **A exclusão dos "includidos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

Aula 4**Data:** 09/04/2018**Conteúdo:** Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**Professor ministrante:** Profa. Ms. S.B.F e Profa. Ms. S.P.C**Objetivo geral:** Criar condições para a reflexão e a respeito de categorias fundamentais na Psicologia Histórico-Cultural, a fim de possibilitar a transformação da consciência da coletividade de estudo e impactar sua prática pedagógica no seio da escola, a sala de aula.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 15h 60'	Objetivo: Provocar manifestações do pensamento no coletivo de estudo por meio de uma questão norteadora, com a intenção de abordar de forma introdutória os conceitos e categorias contempladas no texto. Roda de conversa - reflexão sobre os conceitos e categorias contempladas no texto lido e análise das concepções teóricas internalizadas pelos professores participantes do curso por ora. <u>Pergunta:</u> O que é cultura e qual o impacto de sua apropriação no desenvolvimento dos escolares?	Data show Multimídia
15h - 16h 60'	Objetivo: Evidenciar a raiz teórico-metodológica das teorias abordadas no texto referência para leitura. Aula expositiva dialogada	Data show Multimídia

30'	<p>Objetivo: Elaborar síntese coletiva sobre o conteúdo estudado.</p> <p>Ação: Esquema síntese na lousa</p> <p>Tarefa: Reflita como o trabalho, enquanto atividade vital, pode impactar no processo de desenvolvimento dos estudantes. Elabore um texto que seja uma autorreflexão sobre sua prática pedagógica e como é possível integrar as categorias por ora estudadas na mediação do conhecimento teórico na sala de aula. As categorias contribuem no processo de inclusão? Como?</p>	Lousa e giz
-----	--	-------------

Bibliografia:

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

Aula 5

Data: 16/04/2018

Conteúdo: Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

Professor ministrante: Profa. Ms. S.B.F e Profa. Ms. S.P.C

Objetivo geral: Criar condições para a reflexão a respeito de categorias fundamentais na Psicologia Histórico-Cultural, a fim de possibilitar a transformação da consciência da coletividade de estudo e impactar sua prática pedagógica no seio da escola, a sala de aula.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 14h20 20'	<p>Objetivo: Criar condições para a realização da atividade em subgrupos</p> <p>Reapresentação das orientações para a realização da tarefa de planejamento e registro de práticas em duplas ou trios ao longo do curso: provocar o diálogo – por que a tarefa de planejamento e registro da prática? Por que a ação em grupo?</p> <p>Visitar a página online do curso para localizar com os professores participantes o arquivo com as orientações; realizar a leitura das orientações, sanando dúvidas.</p> <p>*Obs. Etapa a ser desenvolvida por E.C.P.</p>	<p>Computador e projetor multimídia</p> <p>Cópias das orientações para a tarefa impressas</p>
14h20 - 15h20 1h	<p>Objetivo: Evidenciar a compreensão dos professores participantes sobre o Processo de desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural abordado no texto referência indicado para leitura.</p> <p>Diálogo introdutório sobre o texto: o que acharam sobre o texto? Que destaques fizeram sobre a constituição e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores?</p> <p>Aula expositiva dialogada: destaques dos seguintes conteúdos presentes no texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O método dialético • Filogenia e ontogenia • Sistemas funcionais e relações interfuncionais • As 4 teses sobre o desenvolvimento cultural de qualquer função psíquica superior • Funções que dizem respeito aos processos psicológicos relacionados à apropriação de conceitos teóricos: a percepção, a memória, a linguagem e o pensamento, a generalização e a abstração, a atenção e a imaginação. • Pensamento categorial 	<p>Computador e projetor multimídia</p>
15h20 - 16h00 40'	<p>Objetivo: Entender os processos de formação do psiquismo humano dos estudantes</p> <p>Em duplas ou trios, descrever o caso de um de seus alunos e comentar: <i>como percebem e o que analisam sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desse aluno? A partir da leitura e da discussão</i></p>	<p>Folhas de registro da tarefa em subgrupos</p>

	<i>realizada, quais intervenções, quais situações de ensino poderiam promover aprendizagens para esses alunos?</i> Obs. Dividir tarefas no grupo: redator, cronometrista e porta voz	
16h00- 16h30 30'	Objetivo: Elaborar síntese coletiva sobre o conteúdo estudado. Socializar discussões dos subgrupos Anotações na lousa sobre as funções e as intervenções apontadas pelo grupo	Lousa e giz

Bibliografia:

BERNARDES, Maria Eliza M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade Pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 315-342, jul. /dez. 2007.

Aula 6

Data: 23/04/2018

Conteúdo: Conceito de zona de desenvolvimento e compensação

Professor ministrante:

Profa. Dra. M.A.C.L. e Profa. Ms. E. C. P.

Objetivo geral: Criar condições para a reflexão a respeito de categorias fundamentais na Psicologia Histórico-Cultural, a fim de possibilitar a transformação da consciência da coletividade de estudo e impactar sua prática pedagógica no seio da escola, a sala de aula.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 14h30 30'	Objetivo: Manter as condições para a constituição da coletividade de estudos sobre as práticas docentes Retomada sobre a realização da tarefa de planejamento e registro de práticas em duplas ou trios: como foi realizar essa tarefa? Que possibilidades vislumbrou nesse primeiro exercício? Que limites foram vividos? *Anotações na lousa: possibilidades e limites <i>Observar se conceitos já estudados aparecem no discurso dos professores participantes, destacando-os se houver relações.</i>	Lousa e giz
14h30 - 15h30 1h	Objetivo: Evidenciar a compreensão dos professores participantes sobre o conceito de zona de desenvolvimento e compensação abordados no texto referência indicado para leitura. Aula expositiva dialogada: 1) Diálogo introdutório sobre o texto: o que acharam sobre o texto? Que destaques fizeram durante o estudo? 2) Retomada expositiva dos conceitos que aparecem no artigo: Defectologia Zona de desenvolvimento Processos de compensação *Destacar a necessidade de superação das abordagens do senso comum em que podem aparecer esses conceitos 3) Apresentar um trecho do filme indicado em aulas anteriores: Borboletas de Zagorski: Ensino Especial Documentário Dublado BBC https://youtu.be/y-IoiD60rVI Perguntar: que relações estabeleceram entre a cena e o texto lido? Como a cena se relaciona ao conceito de zona de desenvolvimento e o processo de compensação?	Computador e projetor multimídia
15h30 - 16h30 1h	Objetivo: Entender os processos de formação do psiquismo humano dos estudantes Roda de Conversa:	Lousa e giz

	<p><i>A partir da leitura e da discussão realizada sobre zona de desenvolvimento e processos de compensação, quais intervenções fariam, quais situações de ensino reformulariam em relação às turmas dos casos comentados na última aula?</i></p> <p>Provocar que todos os professores participantes falem</p> <p>Fazer anotações na lousa sobre as intervenções apontadas pelos professores participantes</p>	
--	--	--

Bibliografia:

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares; OLIVEIRA, Daiana Araújo. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: XI Congresso Nacional de Educação - Educere, 2013, Curitiba, PR. **Anais** (on-line). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9698_6556.pdf Acesso em: 05 mar. 2018.

Vídeo:**Borboletas de Zagorski: Ensino Especial**

Documentário Dublado BBC

<https://youtu.be/y-LoiD60rVI>

Aula 7

Data: 07/05/2018

Conteúdo:**Retomada dos seguintes conteúdos:**

- **Desenvolvimento cultural**
- **Atividade**
- **Função psicológica superior**
- **Zona de desenvolvimento**
- **Processos de compensação**

Professor ministrante: Profa. Ms. E. C. P.

Objetivo geral: Criar condições para a reflexão a respeito de categorias fundamentais na Psicologia Histórico-Cultural, a fim de possibilitar a transformação da consciência da coletividade de estudo e impactar sua prática pedagógica no seio da escola, a sala de aula.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 15h30 1h30	<p>Objetivo: Evidenciar a compreensão dos professores participantes sobre os conceitos abordados nas aulas anteriores</p> <p>Ações:</p> <p>Formar dois grupos e pedir que listem os principais conceitos estudados até o momento. (10')</p> <p>Apresentar as seguintes perguntas:</p> <p>1) “Na perspectiva histórico-cultural há uma crítica à biologização na compreensão do desenvolvimento humano. Que crítica é essa e, a partir dela, que concepção de desenvolvimento humano a Teoria Histórico-cultural pode nos trazer como contribuição?”</p> <p>2) “A partir da psicologia histórico cultura trabalha-se com as funções psicológicas superiores. O que são elas e como se constituem?”</p> <p>Pedir para que cada grupo organize um esquema, diagrama ou “mapa conceitual” para demonstrar a resposta à uma das perguntas usando os conceitos estudados</p> <p>Orientar que:</p> <p>Escrevam os conceitos estudados que compõem a resposta à questão do grupo nas tiras de papel em branco (um conceito em cada tira)</p>	<p>Tiras de papel em branco</p> <p>Papel pardo</p> <p>Canetas</p> <p>Hidrográficas</p> <p>Fita adesiva</p>

	<p>Organizem as tiras sobre o papel pardo, estabelecendo relações entre os conceitos</p> <p>Criem as frases de ligações entre os conceitos.</p> <p>(+20')</p> <p>Propor a apresentação dos diagramas/ esquemas/mapas de cada grupo.</p> <p>Provocar as explicações dos seguintes conceitos pelos professores participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento cultural • Atividade • Função psicológica superior • Zona de desenvolvimento • Processos de compensação <p>Promover elucidações se necessário, retomando como aparecem nos textos estudados</p> <p>Fechar a síntese com a apresentação dos vídeos Periodização do Desenvolvimento Humano (Marilda Facci) e Funções Psicológicas Superiores (Ligia Martins)</p> <p>Anunciar que na próxima aula nos aprofundaremos na discussão sobre Pensamento e Linguagem</p> <p>Perguntar: mudariam ou acrescentariam algo em seus respectivos diagramas/ esquemas/ mapas nesse momento?</p> <p>(1h)</p>	Computador e projetor multimídia
15h30 - 16h30 1h	<p>Objetivo: Manter as condições para a constituição da coletividade de estudos sobre as práticas docentes</p> <p>Roda de Conversa:</p> <p>Recuperar as possibilidades que vislumbraram na primeira intervenção e os limites apontados por eles (anotações realizadas na lousa na última aula). Propor a análise coletiva de uma das intervenções vividas por um dos professores participantes: quais conceitos estão presentes na organização do ensino? Quais as possibilidades de reorganização? (Ação combinada previamente com o participante que terá sua intervenção exposta)</p> <p>❖ Provocar comentários sobre a realização da segunda tarefa de planejamento e registro pelos demais professores participantes: como <i>foi a sua segunda intervenção?</i> Como a sua compreensão dos conceitos estudados se revelam no seu planejamento e registro?</p>	Computador e projetor multimídia

Bibliografia:

ASBAHR, Flávia da S. F.; NASCIMENTO, Carolina P. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 414-427, 2013.

BERNARDES, Maria Eliza M.; ASBAHR, Flávia Ferreira da Silva. Atividade Pedagógica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 315-342, jul. /dez. 2007.

LEONTIEV, Alexis. O Homem e a Cultura. In _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004. p. 277-302.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.) **A exclusão dos "includidos"**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: Eduem, 2012.

SILVA, Fabrícia Gomes da; MENEZES, Helena Cristina Soares; OLIVEIRA, Daiana Araújo. Um estudo sobre a defectologia na perspectiva vigotskiana: a aprendizagem do deficiente intelectual em reflexão. In: XI Congresso Nacional de Educação - Educere, 2013, Curitiba, PR. **Anais** (on-line). Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9698_6556.pdf Acesso em: 05 mar. 2018.

Vídeo:

Souza, M. P. R., & Facci, M. (Orgs.). (2011). *Lev Vigotski* [DVD - Coletânea 4 vols.]. V. 2. São Paulo: Atta Mídia e Educação.

(Volume 2: O desenvolvimento do psiquismo: programa 5 - Periodização do Desenvolvimento Humano com Marilda Facci e programa 2: Funções Psicológicas Superiores com Ligia Martins)

Aula 8**Data:** 14/05/2018**Conteúdo:** Potencialização do pensamento e da linguagem no processo educativo**Professor ministrante:** Profa. Dra. M.A. C. L.

Objetivo geral: Criar condições para uma reflexão coletiva de como ocorrem os processos psíquicos nos seres humanos e de que maneira as ações pedagógicas organizadas pelos professores podem potencializar as funções psicológicas superiores nos estudantes – com ênfase na relação entre pensamento e linguagem – na atividade pedagógica.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 14h10 10'	<p>Objetivo: Suscitar manifestações do pensamento no coletivo de estudo retomando conteúdos abordados na última aula pelos que estavam presentes de forma a provocar necessidade de retomada também pelos professores participantes que faltaram. Pedir que os professores participantes da última aula completem a frase, provocando comentários: Na última aula, confirmei o que eu já estava entendendo sobre e descobri que o conceito de na Teoria Histórico-cultural não corresponde exatamente ao que eu estava entendendo. *Obs.: Etapa a ser desenvolvida por E.C.P</p>	Lousa e giz
14h10 - 15h30 1h20	<p>Objetivo: Evidenciar a compreensão dos professores participantes sobre o texto referência indicado para leitura. Diálogo introdutório sobre o texto: o que acharam sobre o texto? Que destaques fizeram? Objetivo: Promover a compreensão dos professores participantes sobre a linguagem enquanto aspecto universal no ser humano, e como esta deve ser apropriada pelos sujeitos singulares, que apresentam a condição de deficiência como particularidade. (Exposição dialogada abordando: <ul style="list-style-type: none"> ● Movimento constitutivo da linguagem ● Entrelaçamento entre pensamento e linguagem- linguagem interna e a externa ● Movimento da linguagem como dimensão interfuncional à constituição das demais funções psíquicas superiores ● Quatro etapas fundamentais do movimento de internalização dos conceitos ● A relação singular-particular-universal e a condição de deficiência) </p>	Com putador e projetor multi mídia
15h30 - 16h00 30'	<p>Objetivo: Refletir sobre possibilidades de potencializar a apropriação da linguagem nos estudantes, no processo de atividade pedagógica. Discussão em duplas ou trios sobre possibilidades para potencializar a apropriação da linguagem pela aluna da professora C (que estabeleceu entre os objetivos de seu plano “desenvolver a capacidade argumentativa e a oralidade” - anexo 1), a partir dos exemplos do texto indicado para leitura e dos exemplos de estudantes com deficiência que trazem das próprias experiências.</p>	<p>Cópias do plano de aula da professora C</p> <p>Folhas de registro da tarefa em subgrupos</p>

16h00-16h30 30'	Objetivo: Explicação das discussões em duplas/trios para os demais professores participantes. (Registro coletivo das discussões e de sugestões apontadas pelo grupo) Obs.: Ao final será pedido para os professores participantes que faltaram ao último encontro que preencham a avaliação sobre curso até o momento	Lousa e giz
--------------------	---	-------------

Bibliografia:

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Atividade educativa, pensamento e linguagem: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 323-332, jul.-dez. 2011.

LURIA, A. R. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2001. v. 3.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Original publicado em 1934.

1989

Aula 9

Data: 21/05/2018

Conteúdo: A organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Professores ministrantes:

Profa. Ms. E. C. P

Profa. Ms. C. J. N.

Profa. Ms. S.P.C

Profa. Dra. T. F. G. C.

Objetivo geral: Criar condições teórico-práticas que contribuam para a aperfeiçoamento das ações dos professores no ensino de estudantes com diferentes necessidades.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 14h10 10'	Objetivos: Manifestar o pensamento no coletivo de estudo sobre conteúdos abordados na última aula Provocar a necessidade da retomada sobre a relação entre pensamento e linguagem pelos professores participantes que faltaram. Ação: Pedir aos que estiveram presentes que contem brevemente os principais conteúdos abordados na última aula sobre Pensamento e Linguagem, observando referências sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● Movimento constitutivo da linguagem ● Entrelaçamento entre pensamento e linguagem - linguagem externa e interna ● Movimento da linguagem como dimensão interfuncional à constituição das demais funções psíquicas superiores *Obs.: Etapa a ser desenvolvida por E.C.P	Lousa e giz
14h10 - 15h00 50'	Objetivo: Refletir sobre possibilidades de potencializar a apropriação da linguagem nos estudantes, no processo de atividade pedagógica. Ações: 1) Realizar uma síntese sobre a organização de ações pedagógicas que promovem a ampliação do desenvolvimento que vem sendo apresentadas	

	<p>ao longo das discussões, recuperando que uma <i>ação educacional inclusiva</i> requer a clareza dos conceitos de atividade de ensino e a atividade de aprendizagem, bem como de zona de desenvolvimento próximo, e consequentemente de que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o bom ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade, ou seja, enquanto o aluno forma conceitos, incorpora processos de pensamento mediante a solução de problemas que suscitam a sua atividade mental • a aprendizagem escolar visa o domínio de símbolos e instrumentos culturais disponíveis na sociedade, obtido pela aprendizagem dos conhecimentos das diversas áreas e, portanto, o ensino envolve a clareza do professor sobre o objeto de conhecimento em pauta. • a atividade de aprendizagem pelos alunos se dá quando relacionadas às necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade. Ex. a atividade de ler o livro somente para passar no exame não é atividade, é uma ação, porque ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a ação. A atividade é a leitura do livro por si mesmo, por causa do seu conteúdo, ou seja, quando o motivo da atividade passa para o objeto da ação a ação transforma-se numa atividade • os objetivos, as ações, as operações e as condições estão diretamente relacionados. Exemplo: se o objetivo é decorar versos, a ação é a memorização dos versos, e para isso pode-se agir de diferentes maneiras. Se a pessoa estiver sentada em casa, talvez prefira escrevê-los; em outras condições, poderá recorrer à repetição mental dos versos. Nos dois casos, a ação é a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações, serão diferentes • é necessária a organização de situações em que os alunos aprendam e realizem algo que ainda não fariam com autonomia, pela imitação, por instruções e em colaboração. <p>2) Pedir a apresentação pelos professores participantes da discussão realizada na última aula nas duplas sobre as possibilidades para potencializar a apropriação da linguagem pela aluna da professora C que tem entre os objetivos de seu plano “desenvolver a capacidade argumentativa e a oralidade”. Promover a participação da professora C elucidando as dúvidas que surgiram nas discussões e avaliando o próprio plano.</p> <p>Durante a discussão do plano da professora e das sugestões levantadas pelas duplas, provocar relações com os pontos destacados anteriormente (clareza sobre o objeto do ensino e conceitos envolvidos; relações entre os objetivos, as ações, as operações e as condições; atuação na zona de desenvolvimento próximo)</p> <p>*Obs.: Etapa a ser desenvolvida por E.C.P</p>	Computador e projetor multimídia
15h00- 16h15 1h15	<p>Objetivo: Vivenciar condições para objetivação de uma aula que expresse um nível de consciência mais elaborado pelos professores para focar o desenvolvimento da oralidade e da argumentação pelos estudantes.</p> <p>Ações: Propor a formação de grupos para a organização de planos de aula com foco no desenvolvimento da linguagem oral, considerando a zona de desenvolvimento atual de seus respectivos alunos e as condições possíveis em cada realidade escolar para a atuação nas zonas de desenvolvimento próximo dos mesmos. Serão indicados novos agrupamentos (dois trios) para a tarefa em sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> • K (Geografia), L (Biologia) e CI (Espanhol) • C (Professora de AEE – deficiência visual no ensino médio), Ma (Língua Portuguesa) e A (Educação Infantil) 	Folhas para registro de cada plano

	<p>*Obs.: O produto da discussão de cada agrupamento deve ser 3 planos. Etapa a ser desenvolvida com a contribuição das professoras C., S. e T. intervindo nos grupos, observando e provocando: a clareza sobre o objeto do ensino e conceitos envolvidos; as relações entre os objetivos, as ações, as operações e as condições; a atuação na zona de desenvolvimento próximo, bem como, contribuindo na organização dos tempos para a elaboração e o registro de cada plano, de forma que todos terminem o encontro com seus respectivos esboços.</p>	
16h15-16h30 15'	<p>Objetivos: Avaliar as aprendizagens promovidas nesse encontro Suscitar o interesse em participar da próxima aula.</p> <p>Ações: 1) Desencadear breves comentários sobre o que as discussões desse encontro agregaram em sua organização do ensino. 2) Apresentar a seguinte citação: [...] Os elementos (da estrutura da atividade) são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e, também, à vontade. (DAVIDOV, 1999, p. 41, grifos nossos)</p> <p>Deixar como pergunta para reflexão durante a semana: <i>de que forma os aspectos destacados nessa citação estão considerados em suas aulas?</i> Anunciar que na próxima aula teremos o relato da Profa. S. sobre a sua vivência com uma turma de ensino médio como professora de filosofia na rede estadual de SP, estabelecendo relações entre a afetividade, o ensino e a aprendizagem.</p> <p>Lembrete: Nesse dia todos deverão entregar a tarefa 3 e os professores participantes que faltaram em 07/05 deverão entregar também a avaliação do curso já feita pelos demais. Ao longo da semana as duplas e trios deverão compartilhar seus planos aperfeiçoando-os e aplicando-os (entrega prevista para o dia 28/05)</p>	Computador e projetor multimídia

Bibliografia:

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 05-24, 2004.

Aula 10

Data: 04/06/2018

Conteúdo: A organização do ensino na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: a mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica.

Professora ministrante:

Profa. Ms. S.B.F

Objetivo geral: Refletir acerca das possibilidades e limites do ensino na sala de aula a partir da Teoria Histórico-cultural.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 14h10 10'	<p>Objetivos: Manifestar o pensamento no coletivo de estudo sobre conteúdos abordados na última aula.</p> <p>Ação: Solicitar que relatem brevemente os principais conteúdos abordados nas últimas aulas, relacionando a função da linguagem e/ou do conhecimento teórico enquanto mediadores do processo de desenvolvimento da ZDP à ZDR (mesmo que as abordagens e/ou falas sejam parciais, cruas, devemos motivar e/ou suscitar uma</p>	Lousa e giz

	<p>reflexão neste sentido, porquanto introduz, de certa forma, como se dá o processo da pesquisa que será apresentada).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimento da linguagem como dimensão interfuncional à constituição das demais funções psíquicas superiores. <p>*Obs.: Etapa a ser desenvolvida por E.C.P e S.</p>	
14h10 - 15h30 80'	<p>Objetivo: Apresentar um experimento didático dado na atividade pedagógica.</p> <p>Ações: Apresentação de pesquisa: A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar.</p> <p>*Obs.: Etapa a ser desenvolvida por S.</p>	Computador e projetor multimídia
15h30- 16h00 30'	<p>Objetivo: Explicitar os aspectos teóricos da Teoria Histórico-cultural dados na prática.</p> <p>Ações: Dialogicamente mobilizar as professoras a apontarem quais aspectos teóricos da Teoria Histórico-Cultural elas observam na pesquisa.</p> <p>Suscitar discussões sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cognição e a afetividade na atividade pedagógica; • A constituição de motivos para as atividades; • O sistema de ajuda constituído a partir das necessidades dos estudantes, mostrando a importância que o mesmo teve para promover o desenvolvimento dos jovens; • Como a linguagem, com os diversos instrumentos usados (grupos de estudo, WhatsApp, facebook) contemplou esse sistema de ajuda, criando-se uma “rede de ajuda”, que não se restringiu à sala de aula; • Como o sistema de ajuda, organizado na zona de desenvolvimento próximo, mudou a rotina de estudos dos jovens; • Como a compreensão de que o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento reorganizou o nível de consciência deles na atividade de estudo. 	Lousa e giz
16h00-16h30 30'	<p>Objetivos: Avaliar as aprendizagens promovidas nesse encontro Suscitar o interesse em participar da próxima aula.</p> <p>Ações: Desencadear breves comentários sobre o que as discussões desse encontro agregaram em sua organização do ensino e pedir o registro por escrito. Anunciar que na próxima aula será organizada mais uma situação de discussão e elaboração de práticas.</p>	<p>Computador e projetor multimídia</p> <p>Folhas para registro individual pelos professores participantes.</p>

Bibliografia:

FREIRE, S. B.; BERNARDES, M. E. M. A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. **Obutchénie. Revista de didática e psicologia pedagógica**, v. 1, p. 330-329, 2017. Disponível em www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/download/41468/21936

Data: 11/06/2018

Conteúdo: Ensino e periodização do desenvolvimento.

Professoras ministrantes:

Profa. Dra. M E M B

Objetivo geral: Criar condições para a reflexão a respeito da periodização do desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, de forma que tal conhecimento impacte nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 15h15 (1h15)	<p>Objetivo: Evidenciar como se constituem os períodos de transformação do desenvolvimento dos sujeitos na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.</p> <p>Introdução dialogada: o que destacam do texto lido?</p> <p>Apresentação do conceito de crise e periodização (Vigotski, Leontiev e Elkonin), bem como das relações entre o conceito de crise e a teoria da atividade.</p> <p>* Etapa desenvolvida pela Profa. Dra. M E M B</p>	Computador e projetor multimídia
15h15 16h30 (1h15)	<p>Objetivo: Criar condições para a reflexão e produzir transformação na consciência dos professores participantes sobre a prática pedagógica que estão realizando, à luz dos conceitos estudados.</p> <p>Em duplas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Retomar brevemente as ações desenvolvidas por cada participante até o momento em sua sala de aula (planos de aula 1, 2 e 3) para analisarem: <p>A zona de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo foram consideradas na organização do ensino? De que forma?</p> <p>Como a compreensão sobre a importância da linguagem aparece na organização do ensino?</p> <p>A unidade afetividade e razão aparece nas práticas realizadas? Como?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2) Como a compreensão sobre periodização do desenvolvimento e atividade principal afeta sua atuação com os seus alunos? 3) Estabelecer uma rede de ideias para o próximo plano considerando as análises acima. <p>*Etapa conduzida por E. com a contribuição dos demais membros do GEPESPP</p>	<p>“Portfólio” de cada participante (planos e registros das aulas 1, 2 e 3)</p> <p>Folhas para registro da análise de cada dupla e das possibilidades para as próximas ações.</p>

Bibliografia:

FACCI, Marilda G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 fev.2018.

Aula 12

Data: 18/06/2018

Conteúdo: Condições para uma escolarização das pessoas com deficiência e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Professoras ministrantes:

Profa. Ms. E. C. P.

Profa. A. P. B.

Profa. Ms. C. J. N.

Profa. Ms. S.P.C

Profa. Dra. T. F. G. C.

Objetivos gerais:

Criar condições para transformações na consciência sobre as condições para uma escolarização oportuna das pessoas com deficiência e para a análise crítica das condições relacionadas à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Criar condições teórico-práticas que contribuam para a aperfeiçoamento das ações dos professores no ensino de estudantes com diferentes necessidades.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 15h30 (1h30)	<p>Objetivo: promover a análise das condições instituídas pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introdução dialogada: o que acharam e o que destacam do texto lido: “Condições para uma escolarização oportuna dos escolares com deficiência intelectual” (BEATÓN, 2014)? ● Provocar que comentem as condições apontadas pelo autor para uma escolarização oportuna das pessoas com deficiência. ● Indicar que será apresentada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a discussão colocando-a em relação com as condições apontadas no texto. ● Realizar a contextualização histórica da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e destacar os seus principais indicativos (*entregar cópia do documento para os professores participantes para que acompanhem os destaques). ● Apresentar excertos do texto do professor Guillermo Beaton provocando a expressão do pensamento e da argumentação dos professores participantes: <i>de que forma essas condições aparecem contempladas (ou não) nas indicações da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?</i> explorando as possibilidades e os limites da Política <p>* Etapa desenvolvida por E.C.P</p>	<p>Lousa e giz</p> <p>Cópias do documento sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)</p> <p>Computador e projetor multimídia</p>
15h30 16h30 (1h)	<p>Objetivo: Criar condições para a reflexão e produzir transformação na consciência dos professores participantes sobre a prática pedagógica que estão realizando, à luz dos conceitos estudados. Em duplas:</p> <p>1) Um participante da dupla apresenta brevemente as ações desenvolvidas nas aulas reorganizadas por ele. Seu par ao ouvi-lo deve analisar e expressar seu pensamento sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>A zona de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo foram consideradas na organização do ensino? De que forma?</i> ● <i>Como a compreensão sobre a importância da linguagem aparece na organização do ensino?</i> ● <i>A unidade afetividade e razão aparece nas práticas realizadas? Como?</i> ● <i>A compreensão sobre periodização do desenvolvimento e atividade principal pareceu afetar a atuação com os alunos? Na sequência inverte-se a apresentação e a análise.</i> <p>2) Estabelecer uma rede de ideias para os próximos planos considerando as análises realizadas.</p> <p>*Etapa conduzida por E.C.P com a contribuição das professoras A. P., C., S. e T. intervindo junto as duplas.</p>	<p>Folhas de registro das duplas</p>

Bibliografia:

BEATÓN, Guillermo Arias. Condições para uma escolarização oportuna dos escolares com deficiência intelectual. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: práticas em diálogo, 2014, Rio de Janeiro. Arquivos *on-line*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, 2014. Disponível em: <http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/1-beaton.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2012.

Aula 13

Data: 25/06/2018

Conteúdo: Trabalho do professor

Professoras ministrantes:

Profa. Ms. E.C. P.

Profa. A. P. B.

Profa. Ms. C. J. N.

Profa. Ms. S. P. C.

Profa. Dra. T. F. G. C.

Objetivos gerais:

Criar condições para transformações na consciência sobre o trabalho do professor na perspectiva do enfoque histórico-cultural, por meio de uma análise crítica sobre as contradições presentes na realidade concreta, para que instigue um movimento em busca da superação.

Criar condições teórico-práticas que contribuam para a aperfeiçoamento das ações dos professores no ensino de estudantes com diferentes necessidades.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
30 min	<p>Objetivo: promover a análise crítica das condições presentes do trabalho do professor na realidade concreta.</p> <p>Introdução dialogada: perguntas que instiguem e provoquem reflexão sobre a escola e o trabalho do professor:</p> <p>Qual o papel da escola e do professor?</p> <p>Qual a concepção de escola, de desenvolvimento humano e de educação que estamos trabalhando e defendendo?</p> <p>Qual seria o papel do conhecimento na vida das pessoas?</p> <p>Que tipo de conhecimento é ensinado na escola?</p> <p>Teoria e prática, como vocês entendem isso na atividade docente?</p> <p>De que forma o mundo a sua volta, ou seja, a realidade concreta afeta o seu trabalho?</p> <p>*Etapa conduzida por A. P., C. e S. com a contribuição das professoras E. e T..</p>	Folhas com as perguntas
60 min	<p>Apresentação do objetivo e uma síntese das concepções sobre a educação no enfoque histórico-cultural que já foram trabalhadas durante o curso.</p> <p>Explanação de conceitos e provocações por meio de reflexões sobre o texto da FACCI (2004): O trabalho do professor na perspectiva da Psicologia Vigotskiana</p> <p>* Etapa desenvolvida por A. P., C. e S.</p>	<p>Lousa e giz</p> <p>Computador e projetor multimídia</p>
45 min	<p>Apresentação de retrospectiva (slides com fotos e temas das aulas)</p> <p>Avaliação:</p> <p>Quais as aprendizagens ocorridas durante esse curso? Que contribuições ocorreram para o seu trabalho?</p> <p>Proposta: encontro mensal no segundo semestre com ações a distância ao longo do mês.</p> <p>*Etapa desenvolvida por E.</p>	
15 min	<p>Objetivo: Criar condições para a reflexão sobre o processo durante todo o curso, instigar a reflexão sobre o sentido de ser professor e promover situações emocionalmente positivas no coletivo por meio de uma dinâmica:</p>	Lousa e giz

	<p>Elas terão de escrever o sentido de ser professor nos galhos da árvore que estará desenhada na lousa, com objetivo de que coletivamente se semeiem as inspirações e anseios para que possam levar para a sua realidade na busca de que futuramente esta árvore floresça.</p> <p>Em seguida, cada um receberá uma bexiga para uma outra dinâmica. Cada um dos professores participantes deverá fechar o olho (com uma música relaxante de fundo) eles devem encher a bexiga mentalizando todos os seus desejos, anseios e intenções que eles almejam alcançar como professores no futuro. Logo após, se colocará uma música (Colorir Papel- Jamil) e durante a música, eles deverão compartilhar a bexiga com o colega. Quando tocar o refrão, eles deverão balançar a bexiga no alto. E assim que a música finalizar, eles deverão estourar o balão. O objetivo que esses anseios, desejos e intencionalidades sejam espalhadas no ar de forma que o que estavam no âmbito individual, passa a ser coletivo.</p> <p>No final, todos serão convidados a se reunir ao meio para coletivamente cantar: Prá não dizer que não falei das flores- Geraldo Vandré.</p> <p>*Etapa conduzida por A. P., C., e S.</p>	Bexigas Música
--	--	-------------------

Bibliografia:

FACCI, M. G.D. O trabalho do professor na perspectiva da Psicologia Vigotskiana. In: Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico- comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

***Curso: Educação inclusiva e desafios cotidianos para ensinar: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural
2º semestre de 2018***

Aula 14 (1ª no 2º sem)

Data: 27/08/2018

Conteúdos:

- Objetivos e programa da 2ª fase do curso
- Conceito de Mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural

Professores ministrantes: Profa. Ms. E. C. P. e Profa. Dra. M. E. M. B.

Objetivos gerais:

Criar condições para aprofundamentos na coletividade de estudo voltada à reorganização do ensino ao longo do segundo semestre.

Favorecer a compreensão do conceito de mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
14h – 14h30 30'	<p>Objetivo: Inserir os professores participantes ativamente na tarefa de estudo e de reelaboração do ensino ao longo do segundo semestre.</p> <p>Ações:</p> <p>Retomar as indicações dos professores participantes ao final do semestre</p> <p>Apresentar a programação proposta para a 2ª fase do curso – rápida reflexão coletiva sobre a organização dos conteúdos</p> <p>Orientar as tarefas de reorganização do ensino ao longo do semestre</p> <p>Propor a organização de sínteses coletivas ao final de cada aula</p> <p>* Etapa conduzida por E.C.P</p>	Data show – Power point

14h30 – 16h15	Objetivo: Conceituar Mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	Data show – Power point
1h45	Ações: Suscitar comentários sobre a leitura realizada (O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural – Dermeval Saviani) Dialogicamente levar aos professores participantes a apontarem quais elementos compõem o conceito de mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, mobilizando reelaborações. * Etapa conduzida por M.E.M.B	
16h15- 16h30	Objetivo: Manifestar o pensamento no coletivo de estudo sobre conteúdos abordados na aula.	Lousa e giz
15´	Ação: Elaboração de síntese coletiva sobre a discussão do encontro com registro na lousa * Etapa conduzida por E.C.P	

Bibliografia:

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, Maria Valéria. MILLER, Stela. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.p. 77-102.

Aula 15 (2º no 2º sem.)

Data: 24/09/2018

Conteúdo: A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Professoras ministrantes:

Profa. Ms. C. J. N.

Profa. Ms. S. P. C.

Profa. Ms. E. C. P.

Objetivos gerais:

Aprofundar o estudo sobre a teoria histórico-cultural sobre mediação, a internalização dos signos e formação de conceitos, por meio de vivências e teorias para que gerem transformações na consciência.

Criar condições para uma análise crítica sobre as contradições presentes na realidade concreta, para que instigue um movimento em busca da superação.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
20 min	Objetivo: promover a análise crítica sobre os conceitos principais do texto sobre internalização de signos e formação de conceitos Introdução dialogada: perguntas que instiguem e provoquem reflexão sobre a internalização de signos: O que é signo? Qual é a concepção central de desenvolvimento humano que defendemos? Como se inicia o processo de internalização dos signos? O que é mediação? Qual é o papel do professor para a internalização dos signos? *Etapa conduzida por C. e S. com contribuição de todos	Folhas com as perguntas
10 min	Fazer a leitura da crônica: Ideias de canário * Etapa desenvolvida por C. e S.	Folhas com o texto

50 min	Apresentação de PowerPoint Explicação Apresentação dialogada e discussão sobre os conceitos-chaves do texto sobre o referencial teórico em correlação a crônica lida. * Etapa desenvolvida por C. e S.	Computador e projetor multimídia
40 min	Reflexão e análise de práticas: <i>retomada dos relatos enviados por e-mail em 22/09</i> “Vamos localizar indícios da preocupação da Angélica e da Kátia com a formação de conceitos pelas crianças/ estudantes nas situações relatadas, justificando as escolhas de tais indícios. Como potencializar as ações nesse sentido? ” Retomada das orientações sobre as atividades práticas realizadas pelos docentes * Etapa desenvolvida por E. com a contribuição de C. e S.	Lousa e giz

Bibliografia:

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria. MILLER, Stela. MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.p. 103-121.

Aula 16 (3ª no 2º sem.)**Data:** 29/10/2018**Conteúdo:** Motivos eficazes para a atividade**Professoras ministrantes:**

Profa. Ms. Profa. Ms. S.B.F

Profa. Ms. E. C. P.

Objetivos gerais:

Criar condições para uma análise crítica sobre as práticas instigando um movimento em busca da superação.
Aprofundar a discussão sobre motivos para a atividade pedagógica.

TEMPO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
50h (14h-14h50)	Retomada de conceitos discutidos nos dois encontros anteriores com a contribuição de todas: Mediação Internalização de signos Pensamento Conceitual Reflexão e análise de práticas: <i>retomada dos relatos enviados por e-mail (data prevista 22/10)</i> 1- <i>Vamos localizar indícios da preocupação de vocês com a formação de conceitos pelas crianças/ estudantes nas situações relatadas esse mês.</i> 2- <i>Como potencializar as ações nesse sentido?</i> *Etapa desenvolvida por E.C.P com a contribuição de todas	Computador e projetor multimídia
1h30 (14h-50 16h20)	Apresentação dialogada e discussão sobre os conceitos-chaves presentes nos textos lidos (Cedro e ASBAHR) Destaques: Atividade, atividade dominante/ principal e atividade pedagógica Necessidade e motivo Transformação de motivos Ações de conformação e ações de transformação Categorias que mobilizam a atividade em sala de aula: * Etapa desenvolvida por S.	Computador e projetor multimídia

10min (16h20 - 16h30)	Orientações sobre as atividades práticas realizadas pelos docentes para entrega no último encontro. * Etapa desenvolvida por E. C.P	
------------------------------	--	--

Bibliografia:

ASBAHR, Flávia da S. F., SOUZA, M. P. R. de. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. Estudos de Psicologia, 19(3), jul.-set, 2014, p.157-238.

CEDRO, Wellington Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática:** uma perspectiva histórico-cultural. 2008, 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Aula 17 (4ª no 2º sem.)

Data: 26/11/2018

Conteúdo: Afetividade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e suas implicações nas práticas pedagógicas

Professoras ministrantes:

Profa. Dra. T. F. G. C.

Profa. A. P. B.

Profa. Ms. E. C. P.

Objetivos gerais:

Conhecer como a afetividade influencia nas práticas pedagógicas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural;
Refletir sobre como a afetividade influenciou/influencia no desenvolvimento das práticas pedagógicas como aluno (a) e como professor (a);

Expressar os movimentos vividos na experiência formativa deste curso - encerramento.

TEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS	RECURSOS
1h15 (14h-15h15)	<p>Objetivo: Conhecer e discutir como os aspectos da afetividade, entendida sob a perspectiva histórico-cultural, influencia nas práticas pedagógicas.</p> <p>Ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reflexão e análise da própria experiência: <i>como eram meus bons e maus professores?</i> Anotar as principais características e compartilhar com todos do grupo; 2) Discutir sobre como a dimensão afetiva foi e é compreendida nas práticas educativas - apresentação de slides dialogada; 3) Apresentação da compreensão da dimensão afetiva segundo os pressupostos da teoria histórico-cultural de Wallon, Vigotski e Leite - apresentação de slides dialogada; 4) A relação entre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento da dimensão afetiva - apresentação de slides dialogada; 5) Reflexão e análise da própria prática: <i>como professor (a), quais são as minhas ações que promovem o desenvolvimento da dimensão afetiva nos estudantes?</i> Descrever um ou mais momentos em que, como professor (a), consegue perceber a dimensão afetiva em sua prática pedagógica. Compartilhar as experiências com todos do grupo. <p>*Etapa desenvolvida por A. e T.</p>	Computador e projetor multimídia
1h15 (15h15-16h30)	<p>Objetivo: expressar por meio de uma narrativa os movimentos vividos na experiência formativa e as implicações na prática pedagógica.</p>	Computador e projetor multimídia

	<p>Ações:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reflexão e análise de práticas: <i>retomada dos relatos a serem enviados por e-mail pelas professoras participantes (aguardando envio)</i> 2) Compartilhamento pela aluna C do material que ela apresentou em um concurso sobre práticas no qual citou os conteúdos do curso. 3) Leitura dos textos produzidos como tarefa final por cada participante: “Memorial 2018: Educação Inclusiva e Desafios Cotidianos para ensinar – Contribuições da Teoria Histórico-Cultural” <p>* Etapa desenvolvida por E.C.P. com a contribuição de A. e T.</p>	
--	---	--

Bibliografia:

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.** Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, dez. 2012.

TAREFA FINAL:

MEMORIAL 2018: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESAFIOS COTIDIANOS PARA ENSINAR – CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Objetivo: expressar por meio de uma narrativa os movimentos vividos na experiência formativa e as implicações na prática pedagógica.

Faça uma visita por todas as suas anotações de leituras, discussões nos encontros, seus planejamentos e seus registros sobre as práticas antes de realizar essa tarefa final. Contemple seu próprio percurso e depois narre a sua vivência em 2018.

O curso pode ou não ter impactado em sua prática como docente esse ano, com maior ou menor intensidade em alguns aspectos. Seguem algumas questões que podem ajudá-la a organizar a sua narrativa sobre o movimento vivido em 2018.

- Quem sou eu-professora?

Comente um pouco sobre o seu percurso pessoal e profissional de forma geral ao longo dos anos e nessa escola atual.

Você pode abordar brevemente:

- qual a sua formação, se já participou de cursos de atualização e, ou, aperfeiçoamento de forma geral e sobre educação inclusiva;
- suas experiências anteriores no ensino de alunos com deficiência ou com necessidades específicas;
- como são os alunos que esse ano que te mobilizavam a pensar em saber mais sobre educação inclusiva.

e o que mais achar importante contar sobre você e o seu percurso profissional!

- Que curso foi esse?

Como você resumiria esse curso para um de seus colegas de trabalho? Quais conteúdos estudados e discussões realizadas você destacaria? (explique...)

- Como me percebo e me sinto ao final deste curso?

Houve alguma mudança nos seus conhecimentos e na sua prática esse ano? Algum conteúdo estudado propiciou outra forma de analisar os desafios que você vive na prática pedagógica ao final de 2018? Se houve, conte pelo menos um exemplo concreto sobre essa alteração, o que você reorganizou na sua prática, e se a sua mudança, por sua vez, provocou de algum tipo de mudança nos estudantes que foram seus principais desafios esse ano.

Se você avalia que não houve mudança em você e nos seus estudantes, quais são os seus principais impasses e desafios?

- Quais são meus planos, perspectivas e desafios como docente em 2019

APÊNDICE C – Questionário: organização do trabalho pedagógico em 2019 e dados complementares

Objetivo: complementar dados para a pesquisa em andamento sobre a relação entre a participação em formação de professores com enfoque na Teoria Histórico-cultural e a reorganização de práticas para o trabalho com educação inclusiva.

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Nome: *

Em 2019 você está atuando como professor (a) no sistema: *

- ☐ Público
 - ☐ Privado
 - ☐ Público e privado
- Outro:

Há quanto tempo está no seu no local de trabalho atual? *

- ☐ menos de um ano
- ☐ de 1 a 3 anos
- ☐ de 4 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

Seu tempo de trabalho no magistério: *

- ☐ de 1 a 3 anos
- ☐ de 4 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ de 16 a 20 anos
- ☐ mais de 20 anos

O(s) seu (s) curso(s) de Graduação(ões): *

Ano em que você concluiu a graduação para ingresso na carreira do magistério: *

Fez Pós-Graduação? Se sim, qual curso/ temática: *

O que te leva aos cursos de formação continuada de professores? (Escolha 5 alternativas) *³⁵

- ☐ Progredir na carreira
- ☐ Prazer associado ao estudo
- ☐ Aumentar/melhorar oportunidades profissionais
- ☐ Promover o meu desenvolvimento pessoal
- ☐ Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino
- ☐ Aumentar a minha autoestima
- ☐ As novas exigências associadas ao meu trabalho

³⁵ Questão adaptada do questionário aplicado por Cau (2017).

- () Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas
- () Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem
- () Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz
- () Saber mais vale sempre a pena
- () Desempenhar funções específicas na escola
- () Partilhar ideias e experiências com colegas
- () Implementar as políticas educacionais
- () Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas
- () Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas
- () Construir recursos didáticos com colegas
- () Outro:

Você participou de algum curso no primeiro semestre deste ano (2019)? Qual? *

Você tem algum (a) aluno (a) com deficiência matriculado (a) em sua (s) turma (s) este ano (2019)? Se sim, conte um pouco sobre ele (a), as necessidades específicas e os desafios vividos: *

Você tem algum aluno (a) que, embora não esteja identificado como público-alvo da Educação Especial (ou seja, que não tenha diagnóstico de deficiência, ou de transtorno do espectro autista ou que apresente altas habilidades), venha demandando uma atenção diferenciada em 2019? Se sim, conte um pouco sobre ele (a), as necessidades específicas e os desafios vividos: *

Como você analisa e faz intervenções para as interações na (s) sua (s) turma (s) em 2019? *

Conte como você tem organizado a rotina da sua turma e os principais desafios vivenciados no trabalho em 2019 *

O que tem contribuído para a organização da sua prática em 2019? *

Você mantém algum instrumento para planejamento e registro das suas aulas sistematicamente em 2019? Comente: *

Você fez alguma mudança na forma de utilização dos instrumentos de planejamento e registro de aulas em relação aos anos anteriores? Comente: *

Como você tem avaliado os alunos? Que mudanças e aprendizagens você busca observar? *

A partir do que foi discutido no curso que tivemos em 2018 (Educação Inclusiva e os desafios cotidianos para ensinar: contribuições da Teoria Histórico-cultural): houve alguma mudança nos seus conhecimentos e na sua prática que reverberam em 2019?

Algum conteúdo específico estudado continuou te impactando em 2019? *

Se houve, conte pelo menos um exemplo concreto sobre essa alteração, o que você reorganizou na sua prática, e se a sua mudança, por sua vez, provocou algum tipo de mudança nos estudantes que são os seus principais desafios durante o primeiro semestre deste ano.

Em relação aos casos destacados por você nesse questionário (alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou com outras necessidades específicas), o que você consegue

observar sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem desse (a) aluno (a)? E das demais funções psíquicas superiores? *

Ao analisar as aprendizagens desse (a) aluno (a), você percebe relações com a explicação sobre a periodização do desenvolvimento e com o conceito de crise que discutimos durante o curso? Comente *

Você identifica o conceito de “atividade” na sua prática hoje? Como?

Quais são os elementos mediadores presentes nas suas aulas hoje? *

Pensando no seu percurso ao longo de 2018 e em 2019, sua concepção de desenvolvimento humano hoje se aproxima mais da teoria: *

() inatista

() empirista/ambientalista

() dualista

() histórico-cultural

Justifique a sua resposta anterior. Comente algo após o curso realizado em 2018: *

Quais são os seus principais impasses e desafios para o segundo semestre de 2019? *

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido

ANEXOS

ANEXO A – Escrita do nome produzida pela aluna da participante A ao longo do ano

ANEXO B – Imagens inseridas pela participante C em seu relato no mês de abril de 2018

Escreva um pouco sobre a sua participação na oficina Braille

→ O que você achou: primeiro parágrafo.

→ Avalie por a sua participação e como participou.

→ Não esqueça o parágrafo de conclusão e entre repetições.

(conclua falando sobre a importância do Braille em sua vida).

Escreva sua dissertação.

Depois disso.

Eu achei muito legal.

Ensinei os alunos escreverem o próprio nome.

A minha participação foi ajudar os alunos escreverem o próprio nome.

A importância do Braille na minha é que o Braille me ajuda a ter mais autonomia para ler e para escrever.