

SIGNIFICAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: (trans)formações possíveis

SIGNIFICADOS SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DEL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO:
(trans)formaciones posibles

MEANINGS ON THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF SPECIALIZED
EDUCATIONAL SERVICE TEACHERS: possible (trans)formations

Carolina Cieslinski¹ 

Aliciene Fusca Machado Cordeiro² 

Andréia Heiderscheidt Fuck³ 

Resumo

Na pesquisa aqui apresentada constituímos uma formação continuada participativa e dialógica, com um grupo de professoras, com troca de saberes entre as participantes como fundamento para o desenvolvimento dos docentes (Nóvoa, 2002; Giroux, 1997). Nesta proposição, o percurso que realizamos contou com uma entrevista individual e sete encontros coletivos com oito professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma rede pública no estado de Santa Catarina. Nestes encontros, a dialogia (Freire, 2011) e a participação das professoras foram os condutores para a discussão das práticas pedagógicas e do trabalho realizado por estas profissionais. Assim, temos como objetivo analisar quais as significações sobre as práticas pedagógicas das professoras foram modificadas nos diálogos realizados durante a formação. No percurso, as práticas pedagógicas foram discutidas com o aporte teórico da defectologia (Vigotski, 2021, 2022) e ao longo dos diálogos, entrelaçados com a teoria, as significações acerca dessas foram constituindo outras perspectivas para compreensão das (im)possibilidades do trabalho. As

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Professora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: carolinacie7@gmail.com

² Doutora e mestre em educação pela PUC/SP. É docente e pesquisadora no PPGE da UNIVILLE e integra o GETRAFOR. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente e membro-pesquisadora do Projeto de Pesquisa Trans-formação, financiado pelo CNPq. Integrante do GT 20 de Psicologia da Educação da ANPEd. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com

³ Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Integrante do Grupo de Pesquisa GETRAFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente e membro-pesquisadora do Projeto de Pesquisa Trans-formação, financiado pelo CNPq. E-mail: 152.andreia@gmail.com

Como referenciar este artigo:

CIESLINSKI, Carolina; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; FUCK, Andréia Heiderscheidt. Significações sobre as práticas pedagógicas de professoras do atendimento educacional especializado: (trans)formações possíveis. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7998, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.7998>

significações engendradas a partir da troca de saberes na formação, demonstraram mudanças no que se refere à compreensão: da importância de estratégias que envolvam o estudante na rotina e nos processos de ensino com sua classe; do AEE como um serviço que elabora estratégias para a inclusão do aluno e não um atendimento restrito à atividades no espaço da Sala de Recursos; da necessidade do embasamento teórico que fundamente as práticas pedagógicas, bem como de conhecer as particularidades de cada estudante a fim de criar práticas próprias ao seu desenvolvimento por caminhos alternativos (Vigotski, 2021).

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho docente. Formação de professores.

Resumen

En la investigación aquí presentada, constituimos una formación continua participativa y dialógica con un grupo de docentes, enfatizando el intercambio de conocimientos entre los participantes como base para el desarrollo de los docentes (Nóvoa, 2002; Giroux, 1997).. En esa propuesta, el camino que realizamos incluyó una entrevista individual y siete encuentros colectivos con ocho docentes del servicio educativo especializado de una red pública del estado de Santa Catarina, Brasil. En esos encuentros, el diálogo (Freire, 2011) y la participación de los docentes fueron los impulsores de la discusión sobre las prácticas pedagógicas y el trabajo realizado por esos profesionales. Así, pretendemos analizar qué significados sobre las prácticas pedagógicas de los docentes fueron modificados en los diálogos sostenidos durante la formación. En el camino, se discutieron prácticas pedagógicas con el aporte teórico de la defectología (Vigotski, 2021, 2022). Además, a lo largo de los diálogos, entrelazados con la teoría, los significados que rodean las prácticas constituyeron otras perspectivas para comprender las (im)posibilidades del trabajo. Los significados generados por medio del intercambio de saberes en la formación evidenciaron cambios en términos de comprensión: la importancia de estrategias que involucren al estudiante en la rutina y en los procesos de enseñanza con su clase; el servicio educativo especializado como un servicio que desarrolla estrategias para la inclusión estudiantil y no como un servicio restringido a actividades en el espacio aula de recursos; la necesidad de una base teórica que sustente las prácticas pedagógicas, así como el conocimiento de las particularidades de cada estudiante para crear prácticas adecuadas a su desarrollo por caminos alternativos (Vigotski, 2021).

Palabras clave: Educación Especial. Trabajo docente. Formación de profesores.

Abstract

In the research presented here, we constituted a continued participatory and dialogical training with a group of teachers, emphasizing the exchange of knowledge between the participants as a basis for the teachers' development (Nóvoa, 2002; Giroux, 1997).. In this proposition, the path we carried out included an individual interview and seven collective meetings with eight teachers from the specialized educational service of a public network in the state of Santa Catarina, Brazil. In these meetings, dialogue (Freire, 2011) and teachers' participation were the drivers for the discussion of pedagogical practices and the work carried out by these professionals. Thus, we aimed to analyze which meanings about the teachers' pedagogical practices were modified in the dialogues held during training. Along the way, pedagogical practices were discussed with the theoretical contribution of defectology (Vigotski, 2021, 2022). In addition, throughout the dialogues, intertwined with theory, the meanings surrounding these practices constituted other perspectives for understanding the (im)possibilities of work. The meanings engendered from the exchange of knowledge in the training demonstrated changes in terms of understanding: the importance of strategies that involve the student in the routine and teaching processes with their class;

specialized educational service as a service that develops strategies for student inclusion and not as a service restricted to activities in the resource room space; the need for a theoretical basis that supports pedagogical practices; as well as knowing the particularities of each student in order to create practices suitable for their development along alternative paths (Vigotski, 2021).

Keywords: Special Education. Teaching work. Teacher training.

Introdução

Com o intuito de analisar quais as significações sobre as práticas pedagógicas das professoras foram modificadas nos diálogos realizados durante a formação, discutimos neste trabalho as significações que foram produzidas em um percurso de formação pautado em princípios da dialogia freireana (Freire, 2011) e na valorização das trajetórias (Nóvoa, 2002; Gatti, 2003) e dos saberes docentes (Giroux, 1997). Nesse percurso formativo, a abordagem sobre a Educação Especial fundamentou-se nos princípios da defectologia de Vigotski (2021; 2022) que nos ancorou teoricamente no aprofundamento da discussão acerca do trabalho docente no AEE, das práticas pedagógicas realizadas pelas participantes da pesquisa e de suas perspectivas acerca da deficiência, da Educação Especial no contexto escolar, que se constitui nas contradições entre o legal instituído e as diversas realidades, cientes que o art. 9 da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para esse atendimento, afirma que a

[...] elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).

É possível observar, na redação supracitada, que compete aos docentes atuantes no AEE elaborar seu plano e executá-lo. Debruçando-se, ainda, sobre a mesma Resolução, o art. 13 destaca quais são as atribuições do professor do AEE, elencando as seguintes:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Entender que o trabalho do professor junto ao estudante com deficiência é possibilitar sua autonomia, aprendizagem e desenvolvimento, conduz à reflexão e à busca de formas de como garantir aos alunos público-alvo da Educação Especial acesso ao currículo e ao conhecimento sistematizado. Nesse sentido, Freire (2011, p. 40) afirma que:

Por isso que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A defesa da formação docente, especialmente aquela situada na escola, como possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e, conseqüentemente, mais comprometidas com o projeto de educar, constitui-se numa concepção da própria profissão do professor. Para Freire (2011), um professor não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro: ele está entre os dois. A prática desse profissional deve ser direcionada para a garantia do vínculo entre o aluno, o conhecimento e a sociedade.

Dessa forma, é importante trazer para as formações temas e dilemas como aqueles relacionados aos estudantes com diferenças significativas, termo cunhado

por Amaral (1998) ao referir-se ao sentido atribuído às pessoas com deficiência, vistas como expressão da falta, do atraso, do desvio, de tudo que se afasta de modo preponderante daquilo que consideramos normal e que coloca o sujeito que apresenta tal condição em intensa desvantagem social. O diálogo formativo sobre como se compreende toda a diversidade de pessoas que compõem o espaço escolar e que deve ser compreendida e respeitada, coaduna com a concepção de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011, p. 96).

Essa compreensão se apoia no horizonte da totalidade concreta que, de acordo com Bock (2007), nos permite entender a realidade a partir da interação das partes que a constituem, partindo aqui das significações das docentes, que foram produzidas tanto em suas trajetórias de formação, quanto nas condições que encontram para a realização do seu trabalho, constituindo seu fazer docente. Apreendemos as significações das professoras acerca da deficiência e do seu fazer docente, observando que as práticas pedagógicas realizadas por elas se inserem no contexto dos sistemas de ensino, mas também estão imbricadas na totalidade; o que nos reporta à sociedade normativa, carregada de preconceitos, que prevê uma incapacidade nos sujeitos com deficiência (Gesser; Block; Mello, 2020). Por outro lado, estão presentes nessas significações, a contradição advinda de um movimento que toma os sujeitos por sua singularidade, suas potencialidades e não pela sua falta. Dessa forma entendemos as significações das professoras, engendradas na totalidade e na contradição, em diferentes perspectivas sobre a Educação Especial. Com essas considerações, entende-se que para que haja mudanças nas significações, faz-se necessário que os professores estejam em constante formação, em formações que se relacionem à sua realidade, uma formação situada na escola, em que possam ser discutidos os dilemas e questões próprias daquele grupo, em que a luz da teoria estudada vai se constituindo a prática pedagógica. Nesse sentido, corrobora-se com Caldeira (2010), ao afirmar que a **prática pedagógica** pode assumir diferentes sentidos e significados conforme a perspectiva teórico-epistemológica adotada, ou seja, é necessário um alinhamento da teoria e da prática.

A reflexão sobre a prática pedagógica faz-se essencial ao professor, para que a educação se efetive numa relação dialógica. Assim, concluímos com Caldeira (2010), que a **prática pedagógica** não expressa só o **saber docente**, também é fonte de desenvolvimento da **teoria pedagógica**. Ao exercer a docência, de acordo com suas experiências e aprendizagens, o docente enfrenta desafios cotidianos que o mobilizam a construir e reconstruir novos saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Como ocorre em um determinado contexto, pressupõe limites e possibilidades. No que se conclui que a prática pedagógica se apresenta em constante **estado de tensão**.

Nesse trabalho de construção e reconstrução, apoiamo-nos na discussão de Giroux (1997) acerca do professor intelectual, considerando o docente como conhecedor de sua profissão, que se debruça sobre seu fazer, sobre as práticas pedagógicas que elabora. Nessa perspectiva, o trabalho intelectual do professor questiona acerca do que ensina e de como ensinar, assumindo tal responsabilidade em uma construção coletiva a partir da realidade em que atua (Giroux, 1997). Nesse cenário, refletimos, porém, sobre a restrição do tempo-espço na organização dos sistemas de ensino, destinado para que esses profissionais possam intensificar o pensamento intelectual.

Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas evidenciadas, apoiamo-nos no embasamento teórico vigotskiano para discutir o ensino e a aprendizagem na Educação Especial, ao que nos remetemos à concepção de Vigotski (2021) acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nessa concepção, o que diferencia de forma crucial "o ser humano" dos outros animais é a sua experiência histórica e a consciência dela. Esta é transmitida não por herança biológica, mas pela trajetória social, pelo contato, pelo convívio com outros seres humanos. Assim, a aprendizagem é elevada a uma posição de extrema importância, na medida em que se constitui em condição fundamental para o desenvolvimento das características humanas não naturais, mas construídas historicamente. Para esse autor, o ser humano é um ser social e tudo o que tem de humano provém de sua vida social; a sua natureza biológica não garante por si só sua realização enquanto indivíduo. Dessa forma, a humanidade só se concretiza quando em contato com o mundo

objetivo e humanizado, transformado pela atividade real de outras gerações, e por meio da relação com outros iguais, humaniza-se.

Tais processos são efetivados pela inserção do indivíduo nas relações sociais, por meio das quais os modos da cultura são internalizados. Para Duarte (1996), o sujeito apropria-se das características historicamente produzidas, e aqui se situa também o papel da escola, em que o professor, em um ato intencional, possibilita o acesso ao conhecimento acumulado historicamente. É por meio dessa apropriação que o indivíduo aprende e se desenvolve.

Ao explicar o desenvolvimento humano, a defectologia⁴ considera as funções mentais superiores, ou funções psíquicas superiores, como aquilo que constitui o humano de forma histórica e cultural; as funções superiores correspondem à memória, abstração, criatividade, consciência etc. O processo de conformação dessas funções perpassa dois planos: o plano interpsicológico, que se dá no âmbito social, por meio da relação do indivíduo com o ambiente coletivo, em forma de colaboração ou inter-relação com os pares com os quais ele convive; e o plano intrapsicológico, referido como o "modo de comportamento individual da criança, isto é, como meio de adaptação pessoal, como processo interno de comportamento" (Vigotski, 2021, p. 199).

Esse entendimento corrobora com um importante princípio da defectologia, defendido na afirmação de que "As leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são, fundamentalmente, as mesmas" (Vigotski, 2021, p. 197) e se baseiam no princípio do desenvolvimento a partir das relações sociais e culturais. Dessa forma, o desenvolvimento dos estudantes com deficiência se vincula igualmente às possibilidades que lhes são apresentadas para sua convivência social e acesso ao conhecimento. Assim, a escola torna-se essencial para o estudante, contanto que seja provida de estrutura para proporcionar tal aprendizagem, garantindo esse direito ao estudante.

A escola, principalmente por meio das práticas pedagógicas, deve, portanto, criar condições para a inserção cultural, bem como para a apropriação dos

⁴ Sobre a Defectologia pensei em colocar uma nota de rodapé: A defectologia corresponde as investigações realizadas por Vigotski nas quais enfocou os estudos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência. Sobre o termo defectologia não há uma tradução adequada para a língua portuguesa, portanto optamos por manter o uso desta designação. (Barroco, 2007)

instrumentos simbólicos para que o estudante com deficiência possa participar da sociedade em que vive. Padilha (2022) discorre que é importante possibilitar que os estudantes se apropriem dos signos culturais para poder participar e usufruir dos recursos criados pela sociedade. Em referência ao pensamento vigotskiano, Padilha (2022, p. 26) aponta que “o que é cultural é social: os signos são sociais; as ferramentas são sociais; todas as funções superiores desenvolvem-se de modo social; as significações são sociais – a base da estrutura da personalidade é social.”

Com base no conceito da gênese social das funções superiores como constituintes do sujeito, tem-se que o prejuízo do desenvolvimento das crianças com deficiência ocorre pela dificuldade do seu desenvolvimento cultural. A criança com deficiência, desde cedo, é restrita do convívio social e cultural, ocasionando o que Vigotski (2022) denomina como conseqüências secundárias. As conseqüências secundárias são a causa do maior comprometimento ao desenvolvimento dos estudantes e das pessoas com deficiência (Vigotski, 2022). Assim, “como conseqüência, seu atraso acumula-se, acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico” (Vigotski, 2022, p. 198-199). Observamos, portanto, que os prejuízos ao desenvolvimento e a aprendizagem advêm tanto das barreiras sociais, quanto das pedagógicas, que são empecilhos de aprendizagem para os sujeitos com alguma diferença significativa.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do AEE precisam agir para eliminar os obstáculos que impedem o desenvolvimento cultural dos estudantes, pois compreendemos que:

Esta dificuldade da criança com deficiência em enraizar-se na cultura atinge seu grau máximo na área que acima designamos como o campo do desenvolvimento psicológico-cultural da criança: na área das funções psíquicas superiores, do domínio e dos procedimentos culturais e modos culturais do comportamento (Vigotski, 2000b, p. 42, tradução nossa)⁵.

⁵ Ésta dificultad del niño deficiente para arraigarse en la cultura, alcanza su grado máximo en el área que nosotros más arriba hemos designado como el ámbito propio del desarrollo psicológico-cultural del niño: en la área de las funciones psíquicas superiores, del dominio de los procedimientos y modos culturales de la conducta (Vigotski, 2000b, p. 42).

O Braille, para os estudantes cegos, é um recurso alternativo que permite o acesso à leitura e à escrita; Libras, para os estudantes surdos, é a linguagem para o acesso à comunicação; assim outros recursos e adaptações pedagógicas podem representar os caminhos alternativos à aprendizagem dos estudantes atendidos no AEE. Esses recursos permitem a aprendizagem dos estudantes que têm as vias usuais impossibilitadas, e aqui se apresenta a maior capacidade de ação das práticas pedagógicas no atendimento das diferentes formas de aprender. Assim, o professor atuará sobre as consequências secundárias da deficiência, por meio das “vias confluentes”, que podem orientar as estratégias pedagógicas na Educação Especial.

O trabalho que pensa as práticas pedagógicas, constitui-se na elaboração de caminhos alternativos à aprendizagem. O AEE pode se constituir com formas flexibilizadas do professor especializado atuar. Baptista (2013) defende uma prática do educador especializado que não se restrinja a um determinado espaço físico, muito menos que se centralize num estudante que precisa ser corrigido. Ele defende uma ação plural em suas possibilidades e metas, que identifique e modifique as relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. A ação plural do trabalho do AEE deve ser conhecida por toda a comunidade escolar, constituindo-se em um trabalho colaborativo de participação efetiva de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e que suas contribuições possam até mesmo ultrapassar os muros da escola (Fuck; Cordeiro; Rengel, 2016).

Para a escola, incluir a heterogeneidade de alunos com diferentes necessidades no processo de aprendizagem, torna-se necessário reconhecer que o aluno com deficiência pode necessitar de diferentes recursos materiais e atitudinais, e que o aluno com deficiência é tão aluno como todos os outros. Nessa compreensão, corrobora-se com a proposta de um trabalho colaborativo, envolvendo toda a comunidade escolar na mobilização de práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que serão estabelecidas parcerias de trabalho entre os profissionais da Educação Especial, da Educação Comum, da família e de todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do aluno. Afirmamos, dessa maneira, que as práticas pedagógicas devem ser estabelecidas por meio de um trabalho colaborativo, que é

parte dos princípios de uma escola que se sustenta na inclusão (Bernardes; Cordeiro, 2016).

Conduzidos por este enfoque teórico, definimos o objetivo para esta discussão que se propôs em analisar quais as significações sobre as práticas pedagógicas das professoras foram modificadas nos diálogos realizados durante a formação. Na sequência serão apresentados o desenvolvimento metodológico da pesquisa, as análises e as considerações finais.

1 Percorso metodológico

A base teórico-metodológica desta pesquisa se apoia nos princípios da Psicologia Sócio-Histórica, que concebe o indivíduo constituído nas relações sociais e históricas. A Psicologia Sócio-Histórica considera a dialética, do materialismo histórico, para entender a constituição humana que se dá entre a subjetividade e a realidade objetiva (Bock, 2007) em que um determina o outro, sendo que ambas as dimensões se modificam. O sujeito constitui sua subjetividade, portanto, ao significar o mundo e as relações vivenciadas nele. É esse processo das significações sobre as práticas pedagógicas das professoras que analisamos, com o enfoque sobre as mudanças acerca dessas significações.

Na investigação das significações apreendemos as mediações que as engendram, explicando o movimento que produz tal fenômeno pelo/no indivíduo. As mediações são as determinações que medeiam a constituição dos sujeitos tidos como síntese de "múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta" (Aguiar; Soares; Machado, 2015a, p. 65).

As professoras convidadas para esta pesquisa integraram um percurso embasado em uma metodologia denominada Performa, a qual tem como principal característica a dialogicidade nas formações continuadas, apostando na inventividade docente e na sua intelectualidade. É composta por cinco eixos temáticos: biográfico; trabalho; conceitual; estético e coletivo (Cordeiro; Gomes, 2021). Assim, no eixo biográfico o foco é na narrativa de como foi a trajetória de tornar-se professora, desde a formação inicial às referências pessoais que encontrou na profissão.

O eixo do trabalho docente tem como objetivo conhecer o trabalho da participante e, de forma analítica, problematizar conjuntamente suas condições de trabalho, dialogando sobre o espaço institucional escolar, bem como a hegemonia neoliberal, com suas afrontas à educação pública e, por efeito, ao trabalho docente. Dessa forma, pauta-se a atuação docente no plano relacional, afetivo, criativo e cotidiano do magistério.

No eixo conceitual, o objetivo é trazer discussões teóricas que façam sentido para o percurso daquele docente, e por meio das quais se fortaleça uma relação entre teoria e prática pedagógica.

No eixo estético o convite à atividade criadora e à experimentação estética proporciona à docente vivenciar a sua potência inventiva. No eixo coletivo, privilegia-se a dimensão política e o olhar para a categoria profissional.

Os eixos explanados acima, de forma breve, foram norteadores da criação do percurso da pesquisa aqui apresentada, tendo tais eixos sido adequados para a realidade vivenciada no trabalho das professoras na Educação Especial. Seus pressupostos questionam os modelos de formação continuada massificados ofertados aos professores e propõem a montagem de um percurso que atenda as particularidades específicas do grupo participante, explorando diferentes dimensões do trabalho docente (Cordeiro; Gomes, 2021).

O grupo de participantes do percurso formativo foi formado após o convite enviado a todas as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma rede pública do estado de Santa Catarina. Dentre elas, oito professoras confirmaram sua participação. A composição da formação continuada foi escolhida como uma estratégia formativa-investigativa, considerando que no estudo das significações de grupos

tornou-se urgente a criação de estratégias procedimentais e analíticas que dessem conta de apreender dialeticamente as significações aí produzidas, entendendo-as como expressão da dialética grupal, ao mesmo tempo que essa (dialética grupal) é elemento constitutivo essencial das significações dos componentes do grupo (Aguiar; Soares; Machado, 2015a, p. 3).

Após a etapa de composição do grupo, as professoras foram informadas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a gravação dos

encontros e o uso de suas falas emitidas nos diálogos com o grupo. O projeto de pesquisa foi aprovado⁶ pelo Comitê de Ética vinculado à Universidade em que o trabalho foi realizado. A formação continuada ocorreu em oito encontros, sendo o primeiro realizado por meio de uma entrevista individual e os seguintes realizados em encontros coletivos com o grupo. Como destacado acima, tendo como base a metodologia Performa, foi criado um percurso específico para esse grupo de professoras. A condução se estabeleceu por meio de cinco eixos temáticos: "Histórias da formação acadêmico-profissional e do tornar-se professora"; "O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e um diálogo sobre os princípios da defectologia"; "A abordagem teórico-metodológica e as estratégias pedagógicas das professoras"; "A defectologia como fundamento teórico-metodológico para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado"; e "Um olhar para o percurso da formação realizada".

No primeiro Eixo, "Histórias da formação acadêmico-profissional e do tornar-se professora", a temática transcorreu por meio da entrevista individual e da produção de uma carta escrita por cada uma das participantes; tais recursos corresponderam a um processo formativo para que as professoras narrassem suas trajetórias acadêmico-profissionais. No primeiro encontro coletivo, a troca de cartas conduziu a partilha de experiências e permitiu o desenvolvimento do vínculo entre as participantes, indispensável para a continuidade da formação.

No Eixo 2, com a abordagem "O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado e um diálogo sobre os princípios da defectologia", propusemos o diálogo do prefácio do livro **Problemas da defectologia** (Vigotski, 2021) e uma estratégia em que as participantes trouxeram um objeto representativo de sua trajetória na docência. Os objetos remeteram aos aspectos pedagógicos e afetivos que as professoras se reportaram nas situações que relataram. Houve ainda o diálogo por meio de uma atividade, em que as rotinas das professoras foram evidenciadas na discussão.

O Eixo 3 trouxe o tema "A abordagem teórico-metodológica e as estratégias pedagógicas das professoras"; por meio deste, aprofundamos questões acerca do

⁶ A aprovação do Comitê de Ética da universidade é apresentada no parecer de número 5.491.345 em maio de 2022.

trabalho da Educação Especial na escola, as quais haviam sido apontadas pelas professoras em encontros anteriores e que vinculamos às reflexões teóricas de Padilha (2018), Freire (2011) e Vigotski (2021, 2022). Tais reflexões foram, posteriormente, relacionadas pelas participantes às práticas pedagógicas que elas destacaram para serem abordadas dialogicamente no grupo.

Os encontros seguintes, do Eixo “A defectologia como fundamento teórico-metodológico para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado”, enfocamos sobretudo o desenvolvimento das funções psíquicas pela inserção social e pelo ensino sistematizado (Padilha, 2018; Saviani, 2011), a importância das atividades intencionalmente planejadas (Padilha, 2018) e, por fim, dialogamos em grupo uma situação de aprendizagem com uma estudante com deficiência em sua classe (Padilha, 2018; Mendonça; Silva; Andrade, 2020).

O último Eixo do percurso se deu pela avaliação realizada pelas professoras acerca da formação, em que discutiram sobre o que as temáticas discutidas lhes acrescentaram a sua formação. As participantes destacaram a importância do momento da escrita da carta em que vislumbraram suas trajetórias, da discussão sobre suas práticas com embasamento da defectologia (Vigotski, 2021) e a partilha das experiências e dos saberes proporcionados nos encontros.

1.1 A construção analítica nos Núcleos de Significação

Por meio da proposta dos Núcleos de Significação investigamos as significações produzidas nos encontros formativos com as docentes, entendendo-as em um processo de internalização do social pelo indivíduo que se constrói como um ser social, é, portanto, a gênese social do individual (Vigotski, 2000a). O recurso dos Núcleos permite a explicação das particularidades que agem como determinantes históricos e sociais na constituição das significações pelos sujeitos (Aguar; Ozella, 2013).

Por meio das significações das docentes podemos alcançar os determinantes que engendram suas estratégias docentes, superando uma perspectiva limitante que compreende as estratégias como escolhas individuais, buscando compreender as contradições e a totalidade do trabalho docente. Nos sustentamos em Aguiar,

Soares e Machado (2015b), que discorrem sobre a importância da superação da aparência da imediatez dos fenômenos para o alcance da realidade, entendendo os processos e as relações que participam na definição das práticas docentes. Assim, as significações e a subjetividade das docentes no que diz respeito às práticas pedagógicas são abordadas em sua relação dialética com as condições da materialidade do seu trabalho.

A proposta dos Núcleos de significação se deu como procedimento de análise, realizado em momentos que foram da leitura flutuante à sistematização dos Núcleos de Significação. No primeiro momento desse processo ocorreu a leitura flutuante, que transcorreu por leituras e releituras de todo o material produzido, das falas transcritas das professoras desde as entrevistas e de todos os encontros em grupo. Nessa aproximação ressaltaram-se os trechos que se destacaram devido à correspondência ao objetivo, à frequência ou à carga emocional (Aguiar; Soares; Machado, 2015b)

O levantamento dos pré-indicadores foi efetivado pela definição dos trechos que continham palavras que articuladas formavam significados e que evidenciava a realidade empírica a ser analisada e que pudesse expressar a totalidade do sujeito. Os pré-indicadores “carregam informações significativas que permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir em teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para a recomposição da totalidade” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 6).

No momento seguinte, articulou-se os pré-indicadores em indicadores, assim os pré-indicadores foram agrupados por critérios de similaridade ou contraposição, o que nos permitiu aprofundar o conhecimento sobre as formas de significação dos sujeitos. Os indicadores têm uma capacidade explicativa sobre as significações a partir dos elementos que este momento traz a respeito dos sujeitos da pesquisa (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 8).

Na sistematização do Núcleos de Significação empreendeu-se a articulação dos indicadores, com seus respectivos – pré-indicadores, a fim de engendrar uma nova síntese que representa uma maior abstração acerca da realidade (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). A construção dos núcleos de significação atinge a superação da aparência e explica esse fenômeno imbricado no processo sócio-histórico,

apreendendo os sentidos em sua constituição dialética na realidade concreta (Aguiar; Soares; Machado, 2015a).

A seguir apresentamos a análise das significações das docentes que compõem o núcleo de significação em que discutimos as estratégias pedagógicas no AEE. Optamos por preservar a identidade das participantes em nomes fictícios: nas falas das professoras indica-se com a letra "E" quando a manifestação foi extraída da entrevista individual, e com as letras "EC", quando retirada de um encontro coletivo.

2 Discutindo os resultados: As significações sobre as práticas pedagógicas

Buscamos analisar as possíveis mudanças nas significações a respeito das práticas pedagógicas no AEE, possibilitadas por meio da formação continuada realizada junto às participantes. É importante evidenciar que a formação continuada considerou o papel das docentes enquanto responsáveis pelas estratégias pedagógicas que realizam no sentido de valorizá-las enquanto conhecedoras e produtoras intelectuais de sua atuação profissional (Giroux, 1997). Ademais, na formação que propusemos, consideramos, além dos conhecimentos das participantes, sua trajetória, seus valores e sua cultura como componentes para compreendermos sua docência e as práticas pedagógicas implementadas. Apoiamo-nos em Gatti (2003, p. 196) ao discorrer sobre a necessidade das formações continuadas tomarem os professores enquanto:

seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (Gatti, 2003, p. 196).

Com esse enfoque discutimos os conhecimentos acerca do trabalho no AEE e os partilhamos na dialogia freireana, que têm o diálogo nas dimensões da ação e da reflexão, sendo este denominado de práxis. Assim, a dialogia nos conduziu desde a concepção até a condução dos encontros formativos, o que permitiu fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas no intuito de realizar o que Freire (2021, p. 116) aponta como "a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo

daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. Tecemos, pois, a compreensão dos processos pedagógicos, de suas bases teóricas e de que maneira estes se vinculam à realidade social na qual a educação se situa e por ela é determinada.

Essa compreensão é essencial aos profissionais da educação. Souza (2021) discorre sobre a importância dos programas de formação, e evidencia a debilidade quanto à regularidade e aprofundamento teórico dos cursos ofertados aos professores do Atendimento Educacional Especializado a fim de que se apropriem acerca das condições e obstáculos presentes no contexto da Educação Especial. Outra pesquisa, de Mendes (2021), discute a necessidade da formação em tematizar de forma mais específica o trabalho do AEE, bem como focar o diálogo e a partilha de experiências entre os docentes, questões sobre as quais apoiamos a formação que desenvolvemos junto as participantes da pesquisa efetivada e sobre a qual relatamos neste texto.

Dessa forma, a proposição foi pensar coletivamente as práticas das participantes, conduzida, intencionalmente, pelos pressupostos da defectologia (Vigotski, 2021; 2022) que foram pautados, estudados e aprofundados nas discussões. As questões trazidas pelas docentes, das vivências na Educação Especial, foram mais bem sistematizadas e discutidas com o alicerce da teoria vigotskiana. Dessa forma, constatamos que alguns aspectos dessa teoria estavam presentes no trabalho pedagógico das participantes, ainda que não de forma estruturada em seus planejamentos, muitas vezes se apresentando ao lado e contraditoriamente às perspectivas normativas da Educação Especial.

As mudanças quando as práticas pedagógicas nas significações das docentes, possibilitadas durante o percurso formativo, correspondem a fissuras que podem permitir o início de transformações que conduzam a novos fazeres a partir da reflexão do trabalho docente, que possa estar melhor sustentado teoricamente. Atentamos ainda que tais transformações estão condicionadas a mudanças nas condições e na valorização do trabalho e de uma formação contínua que enfoque a realidade dos professores, ressalta-se, ainda, a importância deste trabalho ser pensado e realizado de forma colaborativa. Que essa responsabilidade seja prevista e documentada a partir da legislação que regulamenta essa função, para que não

recaia unicamente sobre o professor o peso de uma responsabilidade que não é só dele, mas de toda a comunidade escolar.

As manifestações das participantes, pautadas em diferentes perspectivas, e conforme os diálogos foram sendo realizados na formação, passaram a estar mais relacionadas aos princípios vigotskianos, mas inicialmente traziam outras compreensões:

Eu quero trabalhar hoje com TDAH, eu quero realmente trabalhar a função executiva, eu sei que isso é uma coisa que está muito defasada [nos estudantes]. [...] Então eu vou lá, faço aquela leitura de função executiva, a gente tem que digerir aquela leitura para conseguir propor alguma coisa, tu sabendo aonde que tu tem que ir, te dá corpo (Pré-Indicador E).

As estratégias que objetivam trabalhar sobre aspectos específicos como linguagem, memória e funções específicas do cérebro, sugerem um entendimento embasado na normatização e na padronização dos modos de aprendizagem que, para Beltrame, Gesser e Souza (2019), classifica os estudantes na tentativa de homogeneizar os comportamentos. Esse cenário é parte da incursão e valorização dos saberes médicos e neuropsiquiátricos sobre o campo da educação, de forma que o insucesso escolar é atribuído, frequentemente, ao estudante, desprezando outros determinantes sobre esse fenômeno, e isentando outras esferas responsáveis pelo sistema educacional (Beltrame; Gesser; Souza, 2019).

Então, digamos ah, nós temos aquela listagem das características. O que que a gente pode trabalhar com o nosso aluno? O aluno TEA, ele tem é digamos questão de memória de curto prazo, né? Ah precisa ser trabalhado isso, questão social que é um dos pontos assim que eles não conseguem (Pré-Indicador E).

Ainda quanto às práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de aspectos específicos da aprendizagem e do desenvolvimento, afirmamos que vão de encontro ao pressuposto de Vigotski abordado por Stetsenko e Selau (2018), sobre as funções cerebrais que têm seu funcionamento de forma fluída, contingente e flexível. Esses autores afirmam ainda que o desenvolvimento se dá dinâmica e sistematicamente mediado pela cultura e pelas atividades cotidianas, o que tem sido defendido até hoje por estudos da neurociência, ao ratificar que o cérebro é um

instrumento que funciona na interação e colaboração com outras pessoas e com os signos culturais (Stetsenko; Selau, 2018).

O desenvolvimento dos sujeitos de forma contextualizada, por meio da inserção na cultura e na sociedade, foi discutido junto às participantes do grupo, em que abordamos o pressuposto da plenitude social e da apropriação dos signos culturais a serem considerados no trabalho docente. As estratégias pedagógicas implementadas na Educação Especial, quando orientadas para a plenitude social do estudante, vislumbram o devir, o futuro ao desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com deficiência que está condicionado, por sua vez, à garantia de um ensino que permita o respeito aos diferentes modos de aprender. Dessa maneira, consideramos como a dialogia, que primou pela discussão das práticas pedagógicas, foi possibilitando maior embasamento nas reflexões teóricas da defectologia. Assim, a palavra dialogada coletivamente, fundamentada na teoria, conduz o grupo à práxis que intenciona a transformação do trabalho docente (Freire, 2011). Observamos como as significações trouxeram um trabalho que se relaciona ao princípio da plenitude social e do devir,

[...] trabalho com alunos que já estão no ensino médio, então, as atividades lúdicas precisam ser diferentes, não dá pra ser igual, não tem como, não estão interessados. Então, eles tão interessados em trabalhar, eles tão interessados em pensar no futuro "Vamos comparar quanto que uma empresa paga pra outra... Tá, professora não consigo saber a centena, dezena, né? Tem que diferenciar." Então, tudo isso ajuda eles também a entender, mas na prática, [...] na vivência que eles vão ter um dia (Pré-Indicador - EC7).

A significação acima denota a intencionalidade da condução da professora em promover uma prática guiada a partir de situações da vida social e com a perspectiva de futuro, e aqui não nos restringimos à questão apontada na significação quanto à conquista de um emprego, mas à possibilidade de futuro que se estabelece aos estudantes. Padilha (2022, p. 13) observa que por meio da incursão nas relações é possível "empurrar a barra que separa o normal do patológico, reconhecendo que as transformações acontecem – somente – nas relações concretas de vida". Essa compreensão se apoia na defectologia (Vigotski, 2021), que discorre que o desenvolvimento da criança transcorre integralmente por meio dos requisitos sociais

e que tal processo ocorre na constituição deste ser como um todo e não por meio do desenvolvimento de funções ou habilidades, como anteriormente as significações elaboradas no grupo de professoras reportaram.

Relacionado a isso, há o conceito de unidade, integralidade da personalidade infantil em desenvolvimento, A personalidade se desenvolve como um todo único que possui leis particulares e não como uma soma ou um ramalhete de funções separadas, cada uma desenvolvendo-se em virtude de uma tendência específica. (Vigotski, 2021, p. 163)

O enfoque nas práticas docentes que priorizam habilidades isoladas nos estudantes parece advir de uma historicidade da Educação Especial que age sobre o trabalho das professoras ainda hoje. Essa historicidade tem como marca a segregação, sobre a qual eram organizados os atendimentos pedagógicos aos estudantes com deficiência que seguiam o modelo da integração. Esse modelo prevaleceu nos anos 1980, quando se exigia que, para a criança poder estar na escola, era necessário que ela passasse por programas que objetivavam sua reabilitação (Gesser, 2020):

[...] porque eu compreendo que algumas habilidades eles precisam, pra esse aluno ele ter um aproveitamento de estar aqui eu não digo cem por cento. Mas tem alguns casos que eu acho que teriam que ter uma base, adquirir determinadas habilidades, entendeu? (Pré-Indicador EC3).

Essas significações conduzem a estratégias pedagógicas AEE que frequentemente se restringem ao espaço das salas de recursos, o que não efetiva a Educação Inclusiva. A realização de atividades específicas para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência é indispensável, porém a aprendizagem do estudante deve se dar prioritariamente em sua incorporação em atividades das classes regulares e não de forma isolada. Entendemos que esse isolamento, e a desarticulação do AEE com as salas de aula comuns, advém das condições estruturais e organizacionais que frequentemente tornam-se barreiras para a realização de práticas efetivamente inclusivas (Claro Bernardo; Silva Santos, 2020). Vigotski discorre que os saberes da Educação Especial devem “estar subordinados à educação geral, à aprendizagem geral. A pedagogia especial deve ser diluída na

atividade geral da criança (Vigotski, 2022, p. 100). As significações foram trazendo, portanto, situações de aprendizagem embasadas nesses princípios. A seguir há o relato sobre a condução do trabalho que refletiu na realização de atividades na sala regular do estudante:

Essa evolução que ele teve, que todos perceberam o quanto evoluiu. Não foi um trabalho digamos só meu. Também não quero esse mérito, né? Mas foi em conjunto com a professora dele, (...) desenvolve assim muitas coisas na criança, comportamento, fala, ali que nem você falou também (...) (Pré-Indicador EC2).

Outra modificação vislumbrada nas significações que se apresentaram foi manifestada por uma das participantes, no encontro no qual discutimos sobre suas concepções a respeito de práticas pedagógicas, que elas adotaram recentemente, e que julgavam ter algum aspecto da defectologia. A prática apresentada na significação abaixo foi vinculada à oportunidade de que toda criança e adolescente com deficiência deve poder estudar os mesmos conteúdos que as demais crianças, por meio das devidas adaptações às suas especificidades de aprendizagem. O acesso ao conhecimento sistematizado (Padilha, 2022; Saviani, 2011) é que permitirá às crianças atendidas no AEE a apropriação da cultura e do conhecimento historicamente acumulado, no sentido do devir Vigotski (2021), a ser garantido pela eliminação das barreiras pedagógicas e sociais e ao acesso das pessoas com deficiência a todos os bens produzidos pela humanidade.

Se lhes ensinam de outro modo aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às características específicas do seu estado, devem estudar o mesmo que todos os demais alunos” [leitura de trecho de Vigotski, 2021]. Que que eu trouxe nesse contexto? Ensinar de outro modo. Como que eu vou ensinar a Maria algumas palavras, a formar as sílabas? E eu comecei... ah ela gosta muito de princesas, eu comecei a fazer as atividades colocando as princesas, ah, como que é o nome, a cor da roupa? (Pré-Indicador, EC5).

Na fala acima, a professora relaciona um conceito vigotskiano ao seu trabalho docente, indicando um movimento, a importante mudança que se direcionou para um pensamento que defende o potencial de aprendizagem de uma estudante a partir das práticas pedagógicas implementadas no AEE, e que se sustenta na defesa de

que todos podem aprender. Essa modificação rompe com a ideia da limitação apresentada nos diálogos anteriores de um dos encontros formativos: “(...) *por exemplo eu tenho aluno com deficiência intelectual. É um limite. Eu posso morrer de né... De lançar várias estratégias pra ele, ele não vai adquirir efetivo o conhecimento*” (Pré-Indicador EC3).

Considerações finais

A análise das significações das docentes participantes da pesquisa durante uma formação continuada, com base na dialogia, fortaleceu as referências que apontam a potência da formação do professor como um profissional que deve ser respeitado em seus conhecimentos e em sua intelectualidade. Durante as atividades, as narrativas e discussões deslocaram-se do embasamento médico e organicista da deficiência, para uma abordagem na qual a diferença significativa foi compreendida como uma construção social. Dessa forma, houve transformações nas significações sobre as práticas pedagógicas. É importante considerar que tais mudanças se condicionam à estrutura organizacional e material existentes nos sistemas de ensino para a realização de uma Educação Inclusiva plena, que atenda às necessidades diferentes de aprendizagem de cada estudante. Assim, a constituição das significações e da docência das participantes está atrelada à materialidade e à historicidade que as constituem, e sua transformação se vincula, portanto, à transformação desses determinantes.

As concepções normativas a respeito da deficiência, que estiveram evidentes nas significações trazidas pelas docentes, estão fundamentadas em um entendimento de desenvolvimento padronizado e capacitista sobre a pessoa com deficiência, o que advém de uma sociedade também normativa que exige um comportamento padrão. De acordo com esse entendimento, espera-se que todos os sujeitos se adequem nesta sociedade pela superação constante de si e pela alta produtividade dentro do sistema capitalista (Bock, 2007). Diante desse paradigma, as condições apresentadas para o desenvolvimento humano são bastante padronizadas, seja no âmbito educacional ou no âmbito do trabalho, e quando esse

desenvolvimento não é atingido, atribui-se a designação de uma patologia que classifica os sujeitos por suas características (Gesser; Block; Mello, 2018).

Tomamos as mudanças nas significações como brechas, ainda que estreitas em um primeiro momento, que podem engendrar novas perspectivas das docentes sobre as práticas pedagógicas que realizam. Entre tais mudanças observamos que, no transcorrer dos encontros formativos, as professoras passaram a discorrer sobre suas práticas a partir dos princípios da defectologia que discutimos, como o entendimento do trabalho docente e das práticas pedagógicas como aquele que pode engendrar no estudante a constituição enquanto sujeito com potencial para significar e participar do mundo a sua volta (Padilha, 2022). Padilha (2022) ainda discorre que o trabalho na Educação Especial que objetiva uma mudança precisa agir radicalmente no sentido de conceber o sujeito como capaz de se apropriar da cultura.

Entendemos que os aspectos limitantes sobre o estudante com deficiência, presentes nas significações e nas práticas das professoras, advém de uma historicidade que compõe a subjetividade de toda uma sociedade. A historicidade a que nos referimos corresponde à uma Educação Especial que não permitiu o acesso às salas regulares, bem como o atendimento às especificidades dos diferentes modos de aprendizagem, mantendo os estudantes em salas especiais, apartados, para que fossem previamente capacitados a estar na escola regular. Essa perspectiva foi discutida no percurso formativo em que as professoras observam a importância de que o AEE se realize como um serviço efetivamente transversal na escola e que não esteja restrito ao atendimento na sala de recursos. O trabalho sobre as práticas pedagógicas dos professores do AEE deve estar vinculado de forma constante à aprendizagem dos estudantes nas salas de aula comuns.

Entende-se que a possibilidade de transformação das significações das docentes foi possibilitada pela proposição de um percurso formativo que, primeiramente, acolheu a trajetória e as concepções das professoras para, posteriormente, teorizá-las e discuti-las, vislumbrando sua transformação. Propusemos, portanto, um percurso de formação com enfoque na dialogia, em que a palavra dialogada sobre a teoria sustenta a ação docente, possibilitando novas perspectivas sobre as práticas pedagógicas, e por meio da intensa participação das

professoras.

Assim, defende-se uma formação situada na realidade vivida nas escolas, em que os professores discutam seus dilemas coletivamente (Nóvoa, 2002), e que sejam considerados como profissionais dotados de saberes da docência, sendo assim valorizados como responsáveis pelo que ensinam.

Consideramos que tais princípios são essenciais quando pensamos na composição de uma formação continuada que intenciona agir sobre as significações das docentes, no intuito de vislumbrar transformações nas práticas pedagógicas por elas efetuadas no AEE.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria J.; ARANHA, Elvira Maria G.; SOARES, Júlio R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021, p. 1-16.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria J.; SOARES, Júlio R.; MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 155, jan.-mar. 2015^a, p. 56-75.

AGUIAR, Wanda Maria J.; SOARES, Júlio R.; MACHADO, Virgínia C. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. *In*: EDUCERE, 12., 2015. **Anais** [...]. 2015b.

AMARAL, Ligia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, Julio (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

BAPTISTA, Claudio Roberto. A ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Katia Regina Moreno (Org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2013.

BELTRAME, Rudinei; GESSER, Marivete; SOUZA, Simone V. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. 1-15, 2019.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O atendimento educacional especializado pelas vozes das professoras. **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 10, p. 88-99, 2016.

BOCK, Ana Mercês. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês; MARCHINA, Maria da Graça; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFGM, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/pratica-pedag-gica/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CLARO BERNARDO, Jane; SILVA SANTOS, Geandra C. A organização do trabalho pedagógico no espaço do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–25, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.4639. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4639>. Acesso em: 14 jan. 2023.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; GOMES, Allan Henrique. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., 2021, Pará. **Anais** [...]. 2021.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n 1/ 2, p. 17-50, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FUCK, Andréia Heiderscheidt; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; RENGEL, Juliana Testoni S. As concepções das professoras da sala comum sobre o Atendimento Educacional Especializado e os processos de escolarização dos alunos com deficiência. **Revista Contrapontos** (online), v. 16, p. 471, 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia K.; LOPES, Paula H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 19-27.

GIROUX JR., Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Formação para professores especializados: planejamento e práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual.** 227f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MENDONÇA, Fabiana R.; SILVA, Danielle D.; ANDRADE, Franciene S. B. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1- 8, 2020.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, set., p. 62-73, 2018.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Escritos pedagógicos: a Teoria Histórico-Cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos.** Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Lucineide Moraes de. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-333, 2018. em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/32668/17610>. Acesso em: mar. 2024.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, Lev S. **Fundamentos de defectologia.** Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel: Edunioeste, 2022. (Obras Completas, v. 5.)

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas da defectologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor
Fotocomposición, 2000b. (Obras Escogidas, v. 3.).

Recebido em: 09-04-2024

Aprovado em: 17-08-2024

Publicado em: 14-11-2024

