

## Rede Goiana de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva: Formando Professores de Ciências/Química.

Lidiane de L. S. Pereira\* (PG); Anna M. C. Benite (PQ). [lidilemosp@yahoo.com.br](mailto:lidilemosp@yahoo.com.br)

Laboratório de Pesquisa em Educação Química e Inclusão LPEQI, UFG.

*Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Discurso.*

**RESUMO:** Esta investigação foi realizada em uma rede social de pesquisas em ensino de ciências, como alternativa para a formação inicial e continuada de professores. A rede em questão é composta por professores em formação, professores formadores e professores da educação básica de diversas áreas das ciências. Assumindo a perspectiva sócio-histórica, o discurso oriundo da interação social entre o coletivo de professores, foi objeto de estudo. Apresentamos aqui, as categorias que emergiram de uma análise das interações discursivas produzidas dentro desta rede, enfocando como estas interações podem influenciar na construção da identidade docente em formação de forma que contribua para a formação de professores de ciências no âmbito da educação inclusiva.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O discurso da universalização do ensino foi intensificado após 1994 com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais culminando na elaboração da Declaração de Salamanca, quando em muitos países inclusive no Brasil, as discussões a respeito de práticas inclusivas ganharam espaço (MENDES, 2006).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (2001), não há como oferecer desenvolvimento e aprendizagem para os educandos em situação de deficiência sem que haja à formação de recursos humanos. Dessa forma, concordamos com Capellini e Mendes (2007), que:

O desenvolvimento profissional permite redimensionar a prática profissional do professor. Os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho. Desta forma, eles aprendem apoiados na delimitação e solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos (CAPELLINI e MENDES, 2007, p. 114).

Defendemos que o desenvolvimento profissional de professores deve estar fundamentado em uma perspectiva crítico-reflexiva, que possa fornecer aos professores meios para se alcançar autonomia. Estar em formação implica anteriormente um investimento pessoal que vise à construção de uma identidade que também é profissional (NÓVOA, 1992).

Por sua vez, Copello *et. al* (2008) ressalta que quando o professor trabalha no espaço de suas concepções e de suas práticas, tomando consciência delas, admite um referencial teórico, o que proporcionará decisões fundamentadas, ou seja, uma prática docente crítico-reflexiva, e ressalta que o exercício do diálogo, a interação social se constitui como uma estratégia de promover e facilitar a construção de conhecimentos (COPELLO *et. al*, 2008). Ainda sobre o diálogo apoiamo-nos em, Nóvoa (1992) para afirmar que:

Entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui,

também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 26).

A configuração em rede é peculiar ao ser humano. Desde os tempos remotos, as pessoas se agrupam em rede estabelecendo relações de trabalho, amizade e outros. Do ponto de vista do social, as redes sociais representam um conjunto de participantes independentes que se unem por meio de ideias e recursos na busca de interesses e valores que compartilham. O trabalho pessoal nestas redes é tão antigo quanto à história da humanidade, mas, apenas nas últimas décadas, as pessoas passaram a percebê-lo como uma ferramenta organizacional (MARTELETO, 2001).

Sendo assim, entendemos que, as redes sociais, onde são construídas relações (sociais) situadas no tempo e no espaço, constituem-se enquanto uma ferramenta cultural para formação de professores. Portanto:

... justifica-se a importância de compreender modos de mediação de sujeitos em condição formativa diversificada, a exemplo dos espaços que produzimos e investigamos, em busca de formas de problematizar, fundamentar e reconstruir práticas interativas na perspectiva de contribuir para a constituição de profissionais que não venham a simplesmente reproduzir, tacitamente, modelos ambientalistas vivenciados ao longo da formação na escola e na universidade (HAMES *et. al*, 2006, p. 03).

Entendemos que enquanto sujeitos, somos constituídos nas interações. Neste caso a construção do ser humano ocorre nas interações sociais que se estabelecem ao longo de sua vida. Nestas, são produzidos os sentidos e significados que o caracteriza como um ser único e individual (VYGOTSKY, 2001) através do diálogo com o outro, com a interação das diferentes vozes do discurso, podemos nos autoconstruir de maneira a possibilitar a construção de um sujeito com identidade única e própria.

Em Goiás, assim como em todo país, surgiram algumas ações isoladas no sentido de efetivar relações de troca de experiências aproximando indivíduos de diferentes esferas educacionais, promovendo um diálogo entre pesquisa e ações práticas como ferramenta cultural para formação inicial e continuada de professores no âmbito da educação inclusiva.

Entre essas ações, cabe ressaltar a constituição da Rede Goiana Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Especial/Inclusiva – RPEI, como uma alternativa fundamentada na colaboração, que por meio de suas diferentes esferas constituintes da “interação triádica” (ZANON e SCHNETZLER, 2001), objetiva possibilitar um movimento de reflexão acerca das questões que a Educação Inclusiva impõe (BENITE, *et. al*, 2008). A RPEI é uma rede de colaboração que se constitui enquanto rede social, na medida em que é composta de sujeitos que buscam através de trocas de experiências, informações e conhecimentos que perpassam um interesse comum: a formação para a escola inclusiva.

## MÉTODO

Esta investigação baseou-se em um trabalho sistemático junto aos professores de Ciências/Química como vem sendo feito, desde 2006, no Laboratório de Pesquisas em Educação em Química e Inclusão - LPEQI, numa forma de aproximação Sociedade/Escola/Universidade através da formação inicial e continuada de professores.

Sob o pressuposto do Materialismo Histórico Dialético, este trabalho se configura como uma Pesquisa Participante, pois se apresenta como uma atividade

integrada que combina **investigação social, trabalho educacional e ação** (HALL, 1979).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa foram, a gravação em áudio e vídeo, que posteriormente foram transcritas e analisadas, e o diário de campo, onde são registradas anotações inerentes aos encontros.

As transcrições foram analisadas segundo a análise do discurso que entende que a consciência individual é formada nos signos criados pelas relações estabelecidas de um grupo. Esses signos surgem do processo de interação entre uma consciência individual e outra. Se cada consciência está tomada de signos, então se conclui que a consciência só se torna consciência no processo de interação social (BAKHTIN, 2006).

A RPEI se reúne desde 2007 em encontros quinzenais sempre às terças-feiras das 14:00 às 16:00 horas na dinâmica de grupo de estudos, onde os textos que fundamentam as discussões foram eleitos em comum acordo com os demais participantes da RPEI.

Para esta investigação foram analisadas as sete primeiras reuniões da RPEI de forma que fossem classificadas as categorias que emergiram desse discurso. Estas reuniões ocorreram entre o período de outubro de 2007 e junho de 2008, que foram escolhidas como recorte no universo de estudo, por acreditar-se que em ambientes como as redes sociais podem-se formar sujeitos reflexivos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da análise das sete reuniões da RPEI emergiram do discurso várias categorias, entretanto nesta pesquisa apresentamos quatro delas, a saber: Explicação do Projeto, Caracterização da Função Gestora, Organização do Trabalho e Necessidades Formativas dos Professores. Ressaltamos que estas categorias que serão discutidas a seguir são um recorte do universo maior que é o discurso proferido dentro da RPEI. Segundo Franco (2007) *“as categorias de análise emergem da ‘fala’, do discurso e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”* (p. 61).

### EXPLICAÇÃO DO PROJETO (EP)

Para Brandão (1984) a pesquisa participante é um enfoque de investigação social que envolve comunidade e academia na análise da realidade social. Para tanto é necessário à participação de todos os envolvidos que geralmente são os oprimidos, marginalizados ou explorados.

Na RPEI o projeto foi apresentado para todos os envolvidos na primeira reunião, mesmo que anterior a isso tenha sido efetivamente construído em parceria, foi através da primeira reunião que todos os envolvidos (COEE, UFG, UEG, ASG) puderam esclarecer aspectos sobre como funcionaria a dinâmica da RPEI.

Como se observa na tabela 13 as falas que representam a categoria “explicação do projeto” foram dirigidas apenas nas primeiras reuniões, pois foram as reuniões de apresentação, onde o grupo ainda estava se estruturando para atuar em rede. Como exemplo de apresentação do projeto podemos observar o diálogo abaixo:

**PF1:** *Também é nosso objetivo, articular no processo de formação docente, teoria e prática. Nós temos muitos alunos aqui que estão desenvolvendo seus projetos de pesquisa. Como é que isso vai acontecer? Muitos de nossos alunos aqui são professores em formação, vocês professores formados e nós professores formadores de professores. Então também sob essa ótica é uma experiência bastante, ou pelo menos sinaliza uma experiência bastante produtiva, já que estamos atuando aí em três níveis. Todos professores, cada um com a sua contribuição*

*específica. Vocês por estarem atuando diretamente lá, podem contribuir muito especificamente pra direcionar. Nós que trabalhamos aqui com a formação de professores, podemos sinalizar ações já na formação desses nossos professores e os nossos professores em formação estariam dialogando diretamente com nossas experiências.*

**PM7:** *Isto vai ser muito interessante para nós. Eu sempre me preocupei muito com os surdos, e o nosso amigo intérprete vai me entender bem. Como é que esses alunos estão fazendo para entender a matéria, se eles possuem uma infinidade de conceitos desconhecidos. Então eu acho que esse projeto é uma grande oportunidade de trocarmos experiências e mudarmos essa situação.*

**PM9:** *Bom, eu trago muitas expectativas com relação a esse projeto e um ponto positivo nisso é ter pessoas que trabalham em diferentes ramificações da educação inclusiva.*

A locução de **PF1** reconhece como característica da RPEI a parceria colaborativa, ou seja, a integração entre os conhecimentos acadêmicos e conhecimentos práticos em busca da transformação da realidade social tendo como espaço de discussões a RPEI, que funciona neste caso, como uma ferramenta cultural promovendo o espaço para interações entre os participantes envolvidos.

Sobre esta consideração, Maldaner *et. al* (2006) argumenta que:

No centro da problemática está a necessidade de prestar atenção à qualidade das interações constitutivas dos sujeitos participantes dos processos de investigação nos espaços de formação para o ensino, em que produzir e investigar interações pedagógicas dos sujeitos deles participantes implica articular conhecimentos teóricos e práticos, na perspectiva da redução dos distanciamentos historicamente instituídos entre saberes produzidos em âmbito universitário e saberes produzidos na prática profissional docente, nas interações sociais diversificadas (MALDANER *et. al*, 2006, p. 65).

Acreditamos que esta categoria emerge da necessidade de se situar nesta pesquisa e da importância da constituição da RPEI em meio à produção de significados dos participantes.

## **CARACTERIZAÇÃO DA FUNÇÃO GESTORA (CFG)**

A categoria “caracterização da função gestora” emergiu das convergências das enunciações dos professores do ensino médio (gestores) quanto a suas respectivas funções enquanto no papel de gestores das políticas públicas do Estado de Goiás, como podemos perceber no diálogo abaixo:

**PM6:** *Nós aqui da superintendência, hoje nós formamos em contato direto com o professor de recursos, com o regente, a coordenadora da escola. Antigamente, quem subsidiava esses profissionais na escola, quem fazia os acompanhamentos, era a subsecretaria responsável. Mas, parece que tinha uma lacuna, um abismo entre esses professores que sempre precisavam da superintendência.*

**PM1:** *...a gente promove cursos de capacitação continuada, de formação continuada e nós não conseguimos alcançar todo esse universo [educação inclusiva].*

**PM2:** *No período de sensibilização do Peedi, foram desenvolvidos dez projetos e eu coordenava o projeto escola inclusiva.*

**PM1:** *Nós fizemos uma sensibilização, uma movimentação, disseminação, implantação e consolidação e todos os anos é a mesma coisa, então é uma seqüência que não vai parar tão cedo, porque isso vai longe.*

No diálogo acima, observamos nos discursos desses professores, suas ações enquanto gestores das políticas públicas do Estado de Goiás. Cabe ressaltar aqui que esses mesmos professores do ensino médio (gestores) que participam das reuniões da RPEI se encontram em formação continuada, haja vista a participação na RPEI, entretanto são também os responsáveis por formarem os professores da rede estadual de ensino de Goiás no que diz respeito à educação inclusiva.

A convergência destas enunciações permitiu conhecer melhor os sujeitos envolvidos nessa parceria, e, assim foi possível buscar ações que contemplassem esses na transformação de sua práxis.

Fundamentamo-nos em trabalhos de Marx, Tardif e Lessard (2008) que descrevem que trabalhar não é simplesmente transformar um objeto, porém é envolver-se juntamente numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado via seu trabalho. Ainda segundo os autores, a práxis deixa de ser uma simples categoria que expressa as possibilidades do sujeito de intervir no mundo e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

Cabe esclarecer o que entendemos como práxis *“é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”* (VAZQUEZ, 1968, p.117).

Nossos resultados mostraram que os **PM** entendem a prática como conceito que se afasta da práxis posto que em seu discurso pouco se remetem a dependência do conhecimento teórico associado a atividade que desenvolvem. A prática é entendida como realização de atividades. Como podemos observar no diálogo abaixo:

**PM3:** *Quando nós trabalhamos com as questões da deficiência, nós chegamos e analisamos as especificidades, que todos são iguais, então essa questão da inclusão acaba por ser muito ampla.*

**PM11:** *Por exemplo, o professor precisa estar atento as especificidades, como a surdez. Alguns professores explicam profundamente o significado de alguma coisa, mas só a explicação não vale, é necessário utilizar de outros instrumentos, como visuais para que o aluno consiga realmente aprender.*

Ora se *“o pensamento nasce de necessidades práticas para satisfazer necessidades da prática”* (KOPNIN, 1978, P. 170), é a prática que determina ao homem o que é necessário, e o que ele deve conhecer para atender a estas finalidades, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer. Apesar do pensamento estar vinculado às necessidades práticas, é necessário reconhecer sua relativa autonomia, o que significa que pode afastar-se da prática. Contudo este afastamento é necessário para a reflexão sobre a prática, não para que haja uma sobreposição à prática.

Nossos resultados apontam para o reconhecimento do discurso de **PM** que desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é o sentido da prática, o que permite inferir que o pensamento do senso comum corresponde ao praticismo. E o praticismo presente nestas enunciações corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

Cabe ressaltar que estes resultados se estabelecem como denúncia e não como crítica. Queremos aqui denunciar como o isolamento imposto pela atividade profissional pode interferir diretamente na práxis destes sujeitos. E ainda vale refletir que do mesmo modo que os **PM** estão isolados na prática, a universidade pode estar



isolada na teoria e nesse caso a RPEI surge na tentativa de efetivar a práxis já que atua como elo entre teoria-prática, pois propicia a apreensão de diferentes vozes reunidas em torno de uma mesma questão.

## ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO (OT)

Segundo Demo (1982), o processo de pesquisa não pode ter um fim como produto acadêmico, mas deve apresentar benefícios à comunidade, ou seja, deve ter alguma utilidade prática social. Se o fim desejado é a mudança, transformação, deve então haver envolvimento de todos os interessados. Dessa forma, o processo investigativo deve estar fundamentado em discussões, investigação e análise, em que os investigados formam juntamente com o investigador parte do processo. *“A realidade se descreve mediante o processo pelo qual uma comunidade desenvolve suas próprias teorias e soluções sobre si mesma”* (DEMO, 1982, p. 80).

Neste sentido a categoria “organização do trabalho” emergiu dos turnos convergentes quanto a forma como o trabalho dentro da RPEI deveria ser conduzido. Na maioria das vezes as falas partiram da academia, haja vista, a coordenação da RPEI, estar nas mãos de uma professora representante da academia. Entretanto este fato não coloca a academia em um nível maior, no sentido hierárquico.

Assim, os textos que foram selecionados para discussão durante as reuniões da RPEI são fruto de negociação entre os atores da rede social como podemos exemplificar:

**PF1:** *...esses textos foram selecionados pela RPEI na tentativa da gente se posicionar, porque todos nós atuamos na área de educação inclusiva, cada um com a sua vertente profissional, mas como de fato a gente vai se posicionar frente à educação inclusiva?*

**PG3:** *Nós vamos atuar na dinâmica de grupo de estudos, então um lê em voz alta e qualquer interferência, qualquer coisa que se queira comentar, qualquer coisa que não fique claro, todos podem interromper e então nós discutimos. Não precisamos ter pressa, estamos em formação.*

Segundo Felicetti (2007, p. 132), *“um trabalho de pesquisa busca mapear e/ou delinear os problemas existentes em um contexto pré-estabelecido, analisando-os à luz das teorias e almejando solucioná-los”*. Sendo assim, a organização do trabalho se constitui enquanto ferramenta indispensável pela RPEI, haja vista a relação colaborativa entre seus participantes (vivência prática pelos professores gestores e teórica pelos professores formadores da universidade).

Nesse sentido, pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa e/ao da prática (IBIAPINA, 2008, p.113).

Essa coprodução significa envolver todos os participantes na organização da RPEI, que inclui aqui o planejamento das atividades, a escolha de datas e outros. Enfim significa que cada participante assuma sua função frente à RPEI.

A “organização do trabalho” enquanto categoria também apareceu nas discussões que antecederam a primeira reunião da RPEI, as reuniões de planejamento que podem ser visualizadas no anexo. Como eram reuniões de planejamento, escolha dos textos, escolha do cronograma, locais de realização das reuniões, em todas essas

etapas havia organização do trabalho, entretanto não foram contabilizadas aqui, pois, foram escolhidas para análise apenas sete reuniões.

## NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES (NFP)

Como descrito por Diniz-Pereira (2002), “os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica”. Segundo esse modelo os professores deveriam possuir os conhecimentos técnicos para solucionar problemas (SCHÖN, 1998). Sendo assim, ainda persiste a visão de que basta reproduzir técnicas e então pronto, o aprendizado já está acontecendo. Durante as reuniões da RPEI, esse assunto foi apontado pelos atores da rede como uma necessidade formativa dos professores:

**PF1:** *Tudo isso que vocês retratam é o nosso modelo de formação. Qual é o nosso modelo de formação? Qual é o modelo que a gente se formou, que até hoje tem formado o país? É competência técnica, é aquele três mais um, quer dizer você fica três anos aprendendo conteúdo porque você é professor, você tem que saber conteúdo, aí quando chega no final você tem um ano estágio para aprender lidar com a prática.*

**PM6:** *Agora você tocou num aspecto importante, as Universidades não contemplam formação para além das técnicas. No caso da inclusão escolar é bem pior. A gente tinha que ver um pouco sobre cada necessidade específica pelo menos.*

**PM2:** *Não adianta fazer curso de libras, braille, sorobã... e estudar Vygotski para trabalhar na escola inclusiva. Na sala de aula cada aluno é um, é uma experiência diferente.*

**PG3:** *É, mas não precisa ter deficiência não, esse modelo de formação não responde aos anseios atuais da educação.*

**PM12:** *A sala de aula se torna repetitiva, acontecem às mesmas coisas para todos, mesma avaliação, mesmas aulas.*

**PG2:** *Com as mesmas técnicas (...).*

**PM1:** *E aí, no caso da inclusão, acabamos atrás de receitinhas. E não tem.*

Na produção desta interação discursiva, os atores da rede apontaram problemas no modelo de formação ainda vigente em muitas universidades e pelo qual todos foram formados, compreendendo que não basta acumular técnicas, pois estas não oferecem perspectivas para a aprendizagem dos alunos.

Outra necessidade formativa dos professores resultante da convergência na produção do discurso na PREI diz respeito à formação do professor de ciências que irá atuar na escola inclusiva, como podemos perceber no diálogo abaixo:

**PM2:** *A nossa preocupação maior tem sido com o ensino de ciências, pois estas são disciplinas com linguagem específica então acreditamos que precisam de maior atenção (...).*

**PM5:** *Porque assim, existem diretrizes gerais para inclusão, nos trabalhamos com diretrizes gerais, mais quando nos começamos a perceber a realidade da escola, dos professores de ciências (...) são disciplinas específicas, eu to tentando encontrar o termo para definir (...) aí não existem diretrizes específicas para tal.*

**PF2:** *São disciplinas que tem corpo de conhecimento específico não é?*

**PM10:** *Isso! Exatamente.*

**PM2:** *É uma demonstração do ato da linguagem, requerem uma abstração maior, é uma utilização da linguagem particular delas, termos próprios (...).*

Neste movimento do discurso os atores da rede reconhecem a natureza do conhecimento científico que é simbólico e socialmente negociável. (DRIVER *et. al*, 1999). Ainda segundo a autora “*aprender ciências envolve iniciado nas idéias e práticas da comunidade científica e tornar essas idéias e práticas significativas no nível individual*” (DRIVER *et. al*, 1999, p.32 ). Neste ponto, residem as críticas ao divórcio existente entre o ensino de ciências e o aprendizado da mesma. Ainda como produto da reflexão instaurada pelo diálogo aqui apresentado os atores identificam ser a linguagem simbólica das ciências uma necessidade formativa dos professores de ciências para a educação inclusiva.

Emerge da produção do discurso outra necessidade formativa dos professores apontada como a formação dos professores formadores. Assim como os demais professores participantes da RPEI, os professores formadores também possuem necessidades formativas com vistas à educação inclusiva. Estas discussões são recentes e não foram incorporadas em suas respectivas formações. O diálogo abaixo caracteriza essa necessidade:

**PF2:** *O que é o português sinalizado?*

**PF1:** *É a língua portuguesa sinalizada.*

**PF2:** *Mas não é LIBRAS?*

**PM1:** *Uma coisa é a linguagem gestual.*

**PM8:** *O português sinalizado seria assim, utilizar os sinais para imitar as estruturas sintáticas, na mesma ordem que a gente fala, sujeito, verbo e objeto.*

O diálogo acima caracteriza que os professores que formam professores precisam alimentar sua formação. Neste sentido corroboramos com Gonçalves e Gonçalves (1998) que diz:

A questão sobre a formação do docente do ensino superior no Brasil não tem recebido a devida atenção. Parece existir, por parte das universidades, um certo receio de enfrentar a questão, de modo efetivo. O que se tem observado, nestas últimas décadas, é que quando se questiona a qualidade do ensino de graduação oferecido pelas universidades federais, estas atribuem a baixa qualidade a diversas causas, como, por exemplo, falta de recursos e deficiência de conteúdos por parte dos alunos ingressantes [...] Os currículos aparecem como os grandes vilões e, de imediato, são modificados. As universidades parecem não perceber que os problemas do ensino superior podem também ter causas na formação de seus docentes (GONÇALVES e GONÇALVES, 1998, p. 123 e 124).

Esses resultados permitem dizer que é na polifonia discursiva de atores, linguagens e visões que se instaura a lógica de produção de conhecimento a respeito das questões em pauta no cenário da precariedade da formação docente para a inclusão escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A busca pela melhoria da aprendizagem dos alunos em geral e a discussão pela universalização do ensino através do novo paradigma de Educação Inclusiva tem propiciado relativas pesquisas no que tange à formação de professores neste âmbito. Desta forma, esta pesquisa permitiu esclarecer por meio da investigação do discurso proferido na RPEI que algumas iniciativas podem tornar mais eficazes os processos de



formação de professores no âmbito da Educação Inclusiva.

A RPEI enquanto rede social promove através de suas reuniões, interações entre as diferentes esferas de formação, permitindo que as discussões se passem em diferentes níveis contribuindo para a formação de todos os participantes em geral, além de contribuir para o aumento na criatividade advinda do compartilhamento de experiências entre seus participantes.

A análise das interações discursivas na RPEI permite apontar que esta se institui como uma rede social de pesquisa em educação especial/inclusiva e pode tomar diferentes formas, desde um espaço de aconselhamento e uma discussão geral de ideias até uma participação ativa em um projeto de pesquisa específico. Nessa concepção, a base da educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, reside numa abordagem de apoio colaborativo, em que cada um dos sujeitos busca reconhecer e compreender o outro e, a partir daí construir conhecimento científico, visando uma prática educativa transformadora.

A RPEI sendo uma alternativa que permite a interlocução entre a formação de professores e a Educação Inclusiva, propicia aos atores envolvidos elaborar ações que vão desde acesso à formação continuada e inicial até produção de conhecimento científico na área, caracterizando desta forma um trabalho sistêmico que se apóia na parceria colaborativa entre os participantes que possuem interesses compartilhados.

Finalmente, defendemos através do discurso proferido na RPEI que esta se constitui enquanto uma ferramenta cultural para promoção da formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva, pois, contribui para a disseminação de enunciações de outrem que são apreendidas por todos, haja vista segundo Bakhtin (2006) a mediatização da atividade mental pelo discurso interior pela apreensão do discurso exterior (advindo de outros). Dessa forma, espaços onde são favorecidas estas inter-relações entre professores, propiciam um menor distanciamento entre práticas, promovendo uma maior troca de informações, visando um desenvolvimento profissional dos professores capaz de responder à complexidade gerada pelos problemas educacionais atualmente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BENITE, A. M. C.; NAVES, A. T.; PEREIRA, L. L. S.; LOBO, P. O. **Parceria Colaborativa na Formação de Professores de Ciências: A Educação Inclusiva em Questão**. In: GUIMARÃES, O, M. (Org). Anais do XIV ENEQ - Encontro Nacional de Ensino de Química, Curitiba: UFPR/DQ, 2008.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, de 10 de janeiro de 2001.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G.; Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Revista Educação**. ano XXVII, n. 3, p. 597-615. Set./Dez, 2004.

COPELLO, M. I.; OJEDA, B.; CUESTA, A. V.; DIMURO, J. J. *Proceso Reflexivo-Crítico-Dialógico en la Práctica Docente: de la Construcción Social en la Comunidad de Aprendizaje a la (Re)Construcción Personal*. In: GALIAZZI, M.C; AUTH, M.; MORAES,

R.; MANCUSO, R. (Org). **Aprender em rede na Educação em Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

DEMO, P. **Pesquisa Participante: Mito e Realidade**. (Versão Preliminar). Brasília: UNB/INEP, 1982.

DINIZ-PEREIRA, J. E. . A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: Júlio Emílio Diniz-Pereira, Kenneth M. Zeichner. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

DRIVER, R.; ASOKO. H.; LEACH. J.; MORTIMER. E.; SCOTT. PHILIP. S.  
**Construindo Conhecimento na Sala de Aula**. Química Nova na Escola. n. 9, p. 31-40. 1999.

FELICETTI, V. L. Pesquisar é Buscar e Estudar: um aprofundamento no conhecimento. In: GALIAZZI, M. C.; AUTH, M.; MORAES, R.; MANCUSO, R. (Org). **Construção Curricular em Rede na Educação em Ciências: Uma aposta de pesquisa na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GONÇALVES, T. O.; GONÇALVES, T. V. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: Buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

HALL, B. L. O saber como mercadoria e a investigação participativa. **Perspectivas**. v. 9, n. 4, p. 395-411, 1979.

HAMES, C.; ZANON, L. B.; WIRZBICKI, S. M. **A importância das interações de sujeitos num processo coletivo de reconstrução curricular em ciências naturais**. In: MOHR, A.; MAESTRELLI, S. R. P.; VALÉRIO, M.; CASAGRANDE, G. L. (Orgs). Anais do II EREBioSul – Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, Florianópolis: UFSC, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre Educação em Ciências e Formação de Professores. In: SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. (Org). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: Aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan/abr, 2001.

MENDES, E. Radicalization of the debate on school inclusion in Brazil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, vol.11, n. 33, 2006.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan**. 1 ed. Barcelona: Paidós, 1998.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.