

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: fundamentos teóricos

Fabíola Borowsky¹
GEPETO/GEEP²
PPGE/UFSC³

O presente texto apresenta os resultados de nossa pesquisa de mestrado que teve como objetivo investigar quais os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC para professores da Educação Especial. A pesquisa constituiu-se de análise documental, na qual foram estudadas as publicações do *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*, produzidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC e integrantes do *Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. A análise efetivada evidenciou quatro perspectivas como fundantes desta política de formação: a Educação Especial é compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se faz presente em grande parte dos documentos; os mesmos são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista; e o ecletismo teórico percorre todas as esferas do material analisado. Com estes resultados, evidenciam-se as articulações entre essa formação e a política educacional brasileira que apresenta a formação de professores como central para o sucesso da própria política. Especificamente em relação à educação, esta formação anuncia os “novos referenciais pedagógicos da inclusão”, porém tem em suas bases antigas compreensões sobre a deficiência e a educação dos sujeitos que constituem o campo da Educação Especial.

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre – RS. Endereço eletrônico: fabiolaborowsky@yahoo.com.br

²Grupo de Estudo sobre Política Educacional e Trabalho / Grupo de Estudos sobre Educação Especial.

³Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Catarina.

1. Introdução

O presente texto apresenta os resultados de nossa pesquisa de mestrado⁴ realizada entre os anos de 2008 e 2010. Tal estudo investigou quais os fundamentos teóricos que embasam a política de formação continuada de professores do MEC para a Educação Especial e buscou elucidar quais são os “novos referenciais pedagógicos da inclusão”⁵ que os documentos anunciam. Foram analisados os documentos que compõem o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (2007), produzidos pela SEESP em parceria com a SEAD, integrantes do *Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. Esta proposta formativa é hoje a de maior alcance no país e forma o maior número de professores de Educação Especial⁶.

Como procedimento metodológico, utilizamo-nos de análise documental, na perspectiva desenvolvida por Campos, Garcia e Shiroma (2005); Campos, Shiroma e Evangelista (2004), com base em Fairclough (2001) e Orlandi (1993, 1999 e 2001). Tal procedimento busca captar o que os textos políticos expressam e o que suas palavras escondem, já que são eles “[...] expressão e resultado de uma combinação particular de intencionalidades, valores e discursos” (CAMPOS, EVANGELISTA E SHIROMA, 2004, p. 02).

De acordo com estes intelectuais, a análise documental contém um teor crítico, que implica mostrar as conexões e causas que estão ocultas, mostrar que há luta na estruturação de textos e ordens de discurso e que as pessoas podem resistir às mudanças discursivas ou delas se apropriar, como também simplesmente as seguir (FAIRCLOUGH, 2001).

Os principais documentos analisados foram: *Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas* (BRASIL, 2007b), *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez* (BRASIL, 2007f), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual* (BRASIL, 2007d), *Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental* (BRASIL, 2007),

⁴ BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007):** novos referenciais? Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2010.

⁵ BRASIL, 2007, p. 05

⁶ Em 2009 foram ofertadas 13.000 vagas no país. Fonte: *Home Page* da SEESP. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188%3Aprograma-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=826>. Acesso em 07 de maio de 2010.

Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física (BRASIL, 2007c) e Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância. (BRASIL, 2007e).

A empiria foi sendo estudada tendo como base as produções de intelectuais como Duarte (2001), Leher (2009) e Moraes (2001). Jannuzzi (2004), Cambaúva (1988), Garcia (2007) e Michels (2009) auxiliaram na compreensão dos fundamentos teóricos da política e sua relação com a Educação Especial.

Partimos da compreensão de que os conceitos exclusão / inclusão são tidos como chave no discurso hegemônico mantenedor da lógica da sociedade capitalista. São conceitos difundidos por organismos internacionais, governos, estudos acadêmicos e pensamento político de direita e de esquerda que obscurecem as históricas lutas de classes. Segundo este pensamento, a escola é responsável por resolver a exclusão, característica do sistema capitalista, por intermédio de políticas de inclusão⁷.

2. O Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado

Para melhor compreendermos do que se trata o referido Curso, é importante tratarmos brevemente do *Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade*⁸, da qual o Curso faz parte.

O Programa tem como objetivo “promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”. Suas diretrizes são: Disseminar a política de educação inclusiva; apoiar a formação de gestores e educadores; efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Surgiu no ano de 2003 e, até o ano de 2007, havia formado 94.695 profissionais da educação em 5.564 municípios. Em 2007 passou a oferecer o *Curso de Aperfeiçoamento* e em 2009 selecionou onze instituições públicas de Educação Superior, as quais estão ofertando 5.000 vagas em cursos de especialização na área do

⁷ Sobre isto ver Freitas (2002), Martins (2002), Leher (2009) e Frigotto (2009).

⁸ Informações referentes a este Programa encontram-se em Caiado e Laplane (2008) e no *web site* da SEESP, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em 24/01/2011.

atendimento educacional especializado (AEE) e 8.000 vagas em cursos de extensão/aperfeiçoamento contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum.

Sua organização se dá por meio de “municípios-pólo” que disseminam a política para os municípios chamados de “municípios de abrangência”. Dirigentes estaduais e municipais atuam como multiplicadores. Atualmente está em funcionamento em 162 municípios-pólo distribuídos pelo país.

O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* é oferecido em nível de aperfeiçoamento, com duração de cento e oitenta horas, e em nível de especialização com trezentas e sessenta horas. 87% do curso ocorre na modalidade à distância e 13% presencialmente.

Seus componentes curriculares são: Atendimento Educacional Especializado; Atendimento Especializado em Deficiência Mental; Atendimento Especializado em Deficiência Física; Atendimento Especializado em Deficiência Auditiva; Atendimento Especializado em Deficiência Visual; Trabalho Final do Curso (TCC);

O material é composto de seis livros, um CD e um DVD. O público-alvo do Curso são professores (especializados ou não) efetivos das redes de ensino básico dos 162 municípios-pólos e de abrangência. Capacita os profissionais que atuarão nas salas de recursos multifuncionais (professores das redes dos municípios e estados contemplados pelos editais que implementam as salas multifuncionais);

Hoje é oferecido por universidades ou centros de ensino juntamente com a UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Em nossa análise dos documentos podemos observar que há uma grande variedade de autores dos documentos e referenciais teóricos utilizados. Além disso, cada documento tem autores diferentes e alguns se repetem em dois ou mais livros. Os documentos são divididos em capítulos, alguns de autores diferentes no mesmo livro e outros em que estes se repetem. Observamos também que a intelectual Maria Teresa Eglér Mantoan é a que tem participação na autoria do maior número de documentos (em três dos seis documentos em tela) e é a autora mais referenciada, com oito de suas obras referidas. As referências bibliográficas utilizadas nos livros são variadas, sendo que apenas quatro autores se repetem em dois ou mais documentos. Em alguns deles há capítulos com referências próprias, diferenciadas dos demais.

Aprofundando o estudo dos materiais, podemos perceber que esta formação não está centrada em uma linha teórica específica, mas em um modelo de atendimento, o

chamado Atendimento Educacional Especializado - AEE. Este é o espaço considerado privilegiado para a política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Outros documentos também apontam para isso, como: a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008); o *Decreto Presidencial de nº 6.571/2008*, cujo objetivo principal é a implementação do Atendimento Educacional Especializado; o *Parecer CNE/CEB nº 13/2009* que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; a *Resolução nº 4/2009 CNE/CEB* que institui tais diretrizes.

Em relação à formação docente para esta área, esse encaminhamento já vem se configurando desde 2003 quando elaborado o Programa. Hoje, a formação específica para a atuação no AEE poderá ser dada aos professores, licenciados em qualquer área, por intermédio da formação continuada. O *Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado* (BRASIL, 2007) é a estratégia principal de implementação desta nova configuração da Educação Especial.

Além disso, os documentos trazem que “O que se persegue, especialmente em fase de Ensino Fundamental, é a formação humana e a preparação emocional do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida do conteúdo curricular, mas este deixa de ser o eixo principal da escola” (BRASIL, 2007b, p. 18). O deslocamento do conteúdo curricular para segundo plano indica uma perspectiva de mudança do papel da escola. Se, historicamente a escola era o espaço privilegiado para a transmissão de conhecimento, agora é lugar de sensibilização para as causas humanas. Questionamos sobre qual seria a função da escola e do proposto AEE dentro desta perspectiva.

3. Os fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE

Os fundamentos teóricos aqui apresentados foram se evidenciando ao longo do processo de leitura, sistematização e análise do material empírico. Eles se destacaram pelos conceitos privilegiados nos textos, as categorias evidenciadas e o referencial bibliográfico que os sustenta. Cabe destacar que não buscamos a mera quantificação de categorias mais citadas nos documentos ou nos temas evidenciados, pois pode-se “[...] optar por procedimentos de registros mais qualitativos, retendo-se, por exemplo, não

somente as presenças, mas também as ausências de certas palavras, temas ou idéias, nos documentos analisados” (SHIROMA *et all*, 2004, p. 06).

Visamos apreender correntes de pensamento que orientaram a elaboração do material, a lógica que perpassa suas idéias e como a Educação Especial é compreendida dentro da chamada política de inclusão. Buscamos, mediante o trânsito entre as fontes documentais e os textos críticos que auxiliam a discussão dessa política, confrontar a empiria com a teoria e discutir questões relacionadas à formação do professor que atua na educação inclusiva.

É importante também salientar que “[...] os modos de pensar, os enfoques ou vertentes não podem ser demarcados de modo estanque, categórico. Vão surgindo no contexto social, muitas vezes de maneira sutil, quase imperceptíveis” (JANUZZI, 2006, p. 171). Portanto, nosso intuito aqui não foi o de classificar superficialmente os fundamentos teóricos, nem mesmo separá-los completamente, pois acreditamos que um está relacionado com o outro. Em alguns casos, um dá sustentação ao outro.

Um dos fundamentos evidenciados ao longo da apreciação do material foi a **concepção médico-pedagógica e psicopedagógica na Educação Especial**. Analisando os documentos citados anteriormente observamos algumas categorias que aproximam as propostas do curso dessas concepções: definições da área médica e da saúde são utilizadas para tratar da deficiência; é dada relevância nos documentos às causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência; é atribuída importância aos diagnósticos e as teorias de aprendizagem psicológicas embasam os textos.

A concepção médico-pedagógica está presente no Brasil desde o começo do século XX. É uma perspectiva centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência e que procura respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas, principalmente vindas da França (JANNUZZI, 2004). Já a concepção psicopedagógica chegou ao Brasil com o movimento da Escola Nova. Enfatiza a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino. Com esta perspectiva, as teorias da aprendizagem psicológicas influenciam a educação especial (JANNUZZI, 2004).

Através de passagens dos documentos percebemos a vinculação destas duas perspectivas, uma dando suporte à outra. Segundo os documentos, o diagnóstico é determinante da intervenção a ser realizada pela educação especial, esta de base psicológica, focada em métodos. Percebemos que a área da saúde (medicina e psicologia) influencia a elaboração dos mesmos e estes definem a deficiência como uma limitação funcional, que por isso precisa dos métodos e técnicas para superá-la. Há uma

proximidade com o “[...] pensamento psicológico funcionalista e behaviorista, cuja concepção de homem é do ser biológico que deve se adaptar ao seu meio ambiente” (CAMBAÚVA, 1988, p. 88).

Outro dos fundamentos que se destacaram como base do curso em tela foi o da **teoria construtivista como suporte para a aprendizagem**. Neste caso, as categorias evidenciadas nos documentos foram as concepções ligadas ao “aprender a aprender”, como: a auto-regulação da aprendizagem, a individualização da aprendizagem, o aluno construindo sua inteligência, atividades espontâneas que devem partir de interesses dos alunos e a descaracterização do trabalho do professor.

A perspectiva construtivista considera que o aluno deve “aprender a aprender”. No grupo das pedagogias do chamado “aprender a aprender” (que envolvem o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo” e a teoria das competências), são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está reduzida a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências (DUARTE, 2001_b).

Na perspectiva dos documentos analisados:

- Ensinar é considerado ato coletivo e aprender é entendido como ação individual;
- O ensino e a aprendizagem estão dissociados;
- O importante é a maneira como o aluno aprende, que poderá levá-lo à capacidade de adquirir por si mesmo o conhecimento;
- Há uma aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre a psicologia genética e o “aprender a aprender”: o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico;
- O mais importante é o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas.

A ênfase do Curso analisado na **prática, nos instrumentos e na técnica** foi mais um dos fundamentos evidenciados durante nossa pesquisa. As categorias presentes nos documentos referentes a esta perspectiva são: a valorização dos métodos, instrumentos e técnicas de trabalho no AEE; o trabalho do professor considerado como funções práticas; estas funções são, principalmente, oferecer aos alunos tecnologias para sua acessibilidade.

Esta perspectiva refere-se à formação pragmática do professor, onde a prática é que garante a eficácia da ação pedagógica apoiada em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” e não em mediações teóricas (SCALCON, 2008);

Percebemos que a ênfase na **prática** refere-se ao trabalho do professor na função de desenvolver o AEE. Os **instrumentos** apresentados como recursos e ferramentas do AEE são considerados os instrumentos de trabalho deste professor. A **técnica**, o como utilizar estes instrumentos, é considerada a função do professor. Portanto, a inclusão pressupõe a presença do AEE na escola regular e a função do professor é a disponibilização de recursos de acesso ao aluno.

Por fim, destacou-se um **ecletismo teórico** bastante presente nos documentos analisados. Este ecletismo teórico refere-se à utilização de teorias que se opõem uma à outra para uma mesma finalidade (DUARTE, 2001). As categorias evidenciadas nos documentos foram: uso indiscriminado de intelectuais de correntes de pensamento antagônicas, sem consideração à sua filiação teórica ou os pressupostos ideológicos presentes em suas produções.

Observamos que há intenção nos documentos de criar consenso entre os leitores amenizando conflitos decorrentes de questões polêmicas. A inclusão é usada como possibilidade de formar novas hegemonias na esfera do discurso. A multiplicidade de autores citados de forma difusa também denota uma intenção do documento de garantir uma boa aceitação por grande parte dos leitores. Documentos desse tipo apresentam esta característica. Segundo Shiroma *et all* (2004) estes texto apresentam a chamada “linguagem da reforma”, que dentre outros aspectos peculiares, citam “[...] premissas que todos podem aceitar, fatos com os quais a maioria ou todos concordam” (p. 18)

Considerando que a inclusão total, como proposta nos documentos, é bastante polêmica, podemos depreender que os documentos buscam atender tanto a profissionais de uma filiação teórica quanto de outra, a fim de conseguir maior número de adeptos as suas propostas.

4. Considerações finais

Com este estudo, percebemos que há articulações entre essa proposta de formação e a política educacional brasileira que apresenta a formação de professores como central para o sucesso da própria política.

Além disso, concluímos que esta formação se apresenta como os “novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9), porém, tem em suas bases antigas compreensões sobre a deficiência e a educação dos sujeitos que constituem o campo da Educação Especial.

A maneira como está sendo organizada a proposição desta formação de professores para a área corrobora com a perspectiva hegemônica presente, historicamente, no atendimento aos alunos com deficiência que os mantém na marginalidade do processo educacional.

Podemos considerar que tal formação não está centrada em uma linha teórica específica, mas em um modelo de atendimento, o chamado AEE. Este não traz, em si, referenciais que possam ser caracterizados como novos. Ao contrário, a proposição do AEE centra-se nos pressupostos históricos presentes na Educação Especial que tem no diagnóstico a centralidade da organização pedagógica.

Entendemos que o curso visa ensinar ao professor a mera utilização de instrumentos, em uma perspectiva pragmática. Constitui-se em uma nova política com uma formação já consagrada.

O ideário do pós-modernismo e sua conseqüente defesa ao multiculturalismo também foi evidenciado nos documentos. Entendemos que este debate em favor da valorização da diferença omite, ou até mesmo substitui, uma ampla discussão acerca das classes sociais. Esta é uma característica não só desta, mas de outras políticas que desconsideram a existência da divisão da sociedade em classes e, mais ainda, que exista exploração de uma classe sobre a outra. Tal discussão sobre a chamada era da pós-modernidade não coube nesta pesquisa, mas considera-se importante para reflexões futuras.

Contudo, entendemos que a proposta da educação inclusiva aqui tratada remete a uma discussão ampla, que envolve questões econômicas e históricas da sociedade que não são tratadas nos documentos, mas que são trazidas para o âmbito da escola. O enfoque da chamada inclusão é mudado, responsabilizando a agência educativa por um problema que não é dela. A educação é pensada como essencial para transformação social. A ênfase é colocada na ação da escola, da educação, como transformadora da realidade, como solução para exclusão.

Sobre isto, entendemos que é preciso que as proposições políticas para a Educação Especial ultrapassem a discussão meramente centrada na disputa de instrumentos e

técnicas de ensino, deste ou daquele diagnóstico, para perceber que a educação deve ser uma construção em prol de uma sociedade mais justa, em prol da emancipação humana.

Pensamos que não é por acaso que tais fundamentos teóricos embasam esta proposição política. Uma posição teórica sempre contém elementos ideológicos. As perspectivas teóricas defendidas estão de acordo com uma concepção de mundo. Neste caso tal ideologia é favorável a manutenção da ordem vigente.

5. Referências

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007b.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007d.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em 03/05/2009.

BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez*. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007f.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008b*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em 09/06/2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 13/2009*. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2009.

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

BRASIL. *Resolução 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília, 2009b.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd – GT 15. Caxambu, MG, 2008.

CAMBAÚVA, Lenita Gama. *Análise das bases teórico-metodológicas da educação especial*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC São Paulo, 1988.

DUARTE, Newton. *As Pedagogias do “Aprender a Aprender e Algumas ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento*. Texto apresentado na Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2001_b.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. In: *Educação e Pesquisa*. V. 33, n. 3. São Paulo, set./dez. 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. In: *Educação e Sociedade*. V. 23, nº 80 Set, 2002. p. 299-325.

FRIGOTTO, G. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S.M. (Orgs). *Mundos do trabalho e aprendizagem*. Educa. Formação: Lisboa, 2009.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO. M. A. S. C. E VICTOR, S. L. (Orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-21.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. Algumas concepções de educação do deficiente. In: *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. V. 25, n. 3. Campinas, maio, 2004. p. 9-25.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S.G.de L.; SILVA, V.P da; MILLER, S. (Orgs). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília,SP: Cultura Academica, 2009.

MARTINS, J. de S. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MICHELS, Maria Helena. *O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva*. In: V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. São Paulo, 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*. V.14, n.1, universidade do Minho: Portugal, 2001.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. *Discurso fundador*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: *Revista Percursos*. V. 09, n. 02. Florianópolis, 2008. p.35-49.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F. ; EVANGELISTA, O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto. *Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos*. Florianópolis, março, 2004.

SHIROMA, E. O. ; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*. V. 23. Florianópolis, 2005. p. 427-446.