



A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão

Qualitative methodology promoting educational contexts to potentiate inclusion

Maria do Amparo Sousa

Faculdade de Educação
Universidade de Brasília
ampmsousa@gmail.com

Juliana Eugênia Caixeta

Faculdade UnB Planaltina
Universidade de Brasília
eugenia45@hotmail.com

Paulo França Santos

Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação
pfrancaster@gmail.com

Resumo: Apresentamos, neste artigo, nossa experiência de atuação pedagógica, inspirada na metodologia qualitativa, com delineamento de pesquisa-ação, adotando-se posicionamentos dialógicos, cujo foco é a análise de contextos potencializadores de inclusão e, também, a análise do que estes contextos geraram, a partir de narrativas de participantes de projetos de ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional docente descritas em artigos científicos publicados pelo nosso grupo de pesquisa em Psicologia, Educação e Inclusão, da Universidade de Brasília. Os resultados evidenciaram que a metodologia da pesquisa-ação, assente na pedagogia dialógica, intencionalmente evitando raciocínios de exclusão e empenhando em compreender regiões de validade é potencialmente promotora de novas dimensões de inclusão. Esse estilo de posicionamento amplia e aprofunda, em círculo virtuoso, reflexões e flexibilizações, dando novos sentidos para velhos esquemas e *scripts*, oportunizando a atualização de significados, valores, alcance e limites da atividade humana na construção de uma cultura inclusiva e uma sociedade sustentável.

Palavras-chave: Metodologia qualitativa; atuação pedagógica; pesquisa-ação; inclusão.

Abstract: We present here our experience in pedagogical action, inspired by qualitative methodology, with alignment on research-action, assigning dialogical positioning, which focuses on the analysis of development and learning potentiating contexts, and also the analysis of what these contexts generate, from narratives of participants in educational projects, as well as research projects, extension and teaching professional activities, described in scientific articles published by our research group in Psychology, Education and Inclusion, at the University of Brasília. The results showed that the methodology of research-action grounded in dialogical pedagogy, intentionally avoiding exclusion reasoning and the effort to comprehend validity fields is potentially fomenter of development and learning. This style of positioning amplifies and deepens, in a virtuous cycle, reflections and flexibleness, providing new senses to old schemes and scripts, allowing to update meanings, values, reach and limits of human activity in the construction of an inclusive culture and a sustainable society.

Keywords: Qualitative methodology; pedagogical action; action research; inclusion.



Resumen: Presentamos en este artículo nuestra experiencia de acción pedagógica inspirada en la metodología cualitativa, diseño de la investigación-acción, adoptando posiciones dialogantes, que se centra en el análisis de los contextos para potenciar el desarrollo y el aprendizaje, así como el análisis de estos contextos generados a partir de las cuentas de los participantes en los proyectos educativos, de investigación, extensión y enseñanza de las actividades profesionales que se describen en los artículos científicos publicados por nuestro grupo de investigación en Psicología, Educación e Inclusión de la Universidad de Brasilia. Los resultados mostraron que la metodología de investigación-acción, basado en la pedagogía dialógica, evitando intencionadamente razonamientos de exclusión y los esfuerzos para comprender regiones de validez es potencialmente un promotor del desarrollo y el aprendizaje. Este estilo de posicionamiento amplía y profundiza, en un círculo virtuoso, reflexiones y flexibilidades, dando nuevos significados para viejos esquemas y secuencias de comandos, que proporcionan oportunidades para actualizar los significados, valores, el alcance y los límites de la actividad humana en la construcción de una cultura inclusiva y una sociedad sostenible.

Palabras clave: Metodología cualitativa; actividades educativas; investigación-acción; inclusión.

Introdução

O grupo de pesquisa em Psicologia, Educação e Inclusão, da Universidade de Brasília, campos Planaltina, é formado por uma equipe multidisciplinar composta por estudantes e professores da educação básica e professores e estudantes, da graduação e pós-graduação, da universidade e por um professor da Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação.

O foco do nosso trabalho, que é vinculado ao Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), da Universidade de Brasília, unidade Faculdade UnB Planaltina (FUP), tem sido desenvolver competências docentes relacionadas à prática da inclusão na universidade, na escola, onde quer que ela esteja e exerça esta função social de educar na perspectiva de um ser humano mais reflexivo no seu fazer social e profissional, com conhecimento e habilidade para o exercício da cidadania e da ética em contextos diversos, complexos e fluídos. Portanto, para a construção de contextos educacionais promotores de inclusão escolar e social, os espaços de formação estão situados nas possibilidades que emergem do encontro entre a equipe com o outro e seus contextos, o que é favorecido quando adotamos uma prática metodológica que também se coaduna com os princípios teóricos que orientam nossa prática: a metodologia qualitativa com delineamento da pesquisa-ação.

Entendendo por inclusão o fenômeno social que garante o pertencimento da pessoa a um determinado contexto, garantindo a ela possibilidades de agir com os outros sociais de maneira autônoma e cidadã, o objetivo deste artigo é apresentar nossa experiência de atuação pedagógica, fundamentada na metodologia qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação, por meio da análise de contextos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagem a partir dos projetos e de narrativas dos participantes de projetos de ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional docente descritas em artigos científicos publicados pelo nosso grupo de pesquisa desde o ano de 2000. A relevância desta pesquisa está em fundamentar, na psicologia cultural e na ética, a metodologia qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação, como potencializadora de aprendizagens e desenvolvimento humano, incluindo dimensões mais subjetivas e profundas.



Contextualização Teórica

Na abordagem qualitativa de pesquisa em desenvolvimento humano, a produção do conhecimento se dá em uma relação dialógica entre pesquisador/a e participante, quando, na interação, produzem sentidos em interações democráticas, com uso racional e solidário dos espaços e tempos, cuja objetivação é uma conquista relacional. Essa é a natureza dos dados em psicologia do desenvolvimento, eles são construídos socialmente.

Para Linell (1998), os contextos são fenômenos semióticos, repletos de significados construídos nas relações sociais dos indivíduos e de seus grupos. Trata-se de um conceito multifacetado composto por aspectos perceptivos, ligados ao espaço físico e abstrato, ao conhecimento prévio, às pessoas envolvidas, ao tipo de encontro e de atividade e ao conhecimento geral sobre o mundo. São resultantes de um dialógico e histórico *em-sendo* (Bakhtin, 1995) e *tornando-se* de uma dada sociedade; são fluidos, estão sempre em mudança, habitados por diferentes instrumentos, linguagens e jogos de construção de significados, e diferentes relações de poder na consolidação desses significados. Neste sentido, contextos são construídos e transformados pela ação social dos atores que também se transformam nas interações que aí se processam.

Adotamos a perspectiva de ser humano que constrói e é construído pela cultura. Isto é, a pessoa constrói sua própria compreensão do mundo a partir das vivências nos diferentes contextos culturais. O psiquismo humano é formado a partir do contexto cultural, no qual o indivíduo se desenvolve. A mente emerge no curso da interação com outros, e a consciência sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo está fundamentada na experiência social (Vigotski, 1989). O indivíduo é marcado pela civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade (Wallon, 1979). Porém, a pessoa constrói sentidos de modo que não reflete necessariamente as formas exatas da cultura na qual interage. Ela constrói sentidos que vão além da cultura, em idiosincrasia. Essa compreensão pessoal pode levar a esforços para mudar aspectos da cultura coletiva, começando por contextos da vida própria imediata (Rosa, 2000). Essa convicção fundamenta a confiança na metodologia qualitativa, descrita, neste artigo, como potencializadora de aprendizagens e desenvolvimento humano, incluindo dimensões mais subjetivas e profundas.

Lembrando, contudo, com González (1997), a noção de que a ação experimentada funciona como um "esquema" para entender e orientar as novas ações, constituindo esquemas intencionais, definidos como "estrutura segundo a qual, nossos atos intencionais organizam as atuações" (p. 125). Os esquemas intencionais dão sentido a nossas ações, fazendo delas atuações, isto é, "ações com sentido" (González, 1997, p. 113). Assinalamos, aqui, a distinção que esse autor faz entre ação e atuação: atuação é uma ação com sentido. Para ele, o organismo transforma-se, primeiro, em um agente, depois em ator, ou seja, a ação transforma-se em atuação, isto é, uma ação com sentido. Neste estudo, entretanto, as duas palavras - ação e atuação - são usadas indistintamente, ambas como tendo um sentido, uma autoria.

Segundo González (1997), os esquemas intencionais organizam não apenas nossas percepções, como também nossas emoções e desejos. O autor observa, ainda, que os esquemas intencionais veiculados na sociedade determinam em direções múltiplas os modos de perceber os demais, e lamenta que a história humana mostre repetidamente que "a percepção dos demais não é sempre a percepção de um 'tu' pessoal digno de compaixão, amor e respeito" (González,



1997, p. 131). Assim, e considerando que funções psicológicas como as percepções, emoções, atenção, aprendizagem e resolução de problemas se desenvolvem como esquemas intencionais e se transformam em atuações e *scripts*, pode-se chegar ao grande desafio da educação na atualidade: desenvolver uma cultura de solidariedade marcada pela inclusão de cada membro da sociedade humana e da natureza como tendo direitos próprios, abrindo, desse modo, possibilidades de sustentabilidade, entendida como vida autêntica na Terra (Jonas, 2006).

Valsiner (2002) e Mey (2000) ressaltam que como desenvolvimento é transformação, onde processos estão continuamente sendo criados, a metodologia de pesquisa precisa primar por descrever a construção de dados, esta descrição evidenciará os processos de desenvolvimento que estão acontecendo no momento da interação e não apenas o produto deste desenvolvimento.

A metodologia qualitativa, neste caso, se estrutura com destaque na construção coletiva do conhecimento e envolve a adoção de posicionamentos que, a nosso ver, constituem condição *sine qua non* para o processo em si de construção coletiva do conhecimento, marcado pela ética em todas as suas etapas: etapas: coleta, processamento, sistematização e distribuição. Entendemos como posicionamento

“um grupo complexo de atributos pessoais genéricos, estruturado de vários modos, e que tem um efeito limitante sobre as possibilidades de ações interpessoais, intergrupais ou mesmo intrapessoal, através de algumas designações de direitos, deveres e obrigações a um indivíduo, conforme sustentado pelo grupo” (Harré, & Van Langenhove, 1999, p. 1)

Acrescentamos, contudo, que nossos posicionamentos podem não apenas limitar, mas também flexibilizar as possibilidades de ações e participações intergrupais, interpessoal ou mesmo intrapessoal. Certamente, nossos posicionamentos podem estruturar relações de poder e dominação, ocasionando a existência de hierarquias momentâneas ou duradouras, tornando as relações entre as posições estereotipadas, com exclusão de algumas delas do diálogo, caso o “eu” não consiga circular entre elas. O foco deste artigo, entretanto, são os contextos pedagógicos que ampliam as possibilidades e flexibilizam os limites pela fluidez dos posicionamentos, potencializando, desse modo, o desenvolvimento e a aprendizagem.

A noção de ética adotada nessa práxis se funda na visada da vida boa para si e para o outro (Ricoeur, 1995), implicando reflexão, com vistas a melhor decisão, considerando todos os elementos implicados na ação e todas as pessoas, próximas e distantes no tempo e no espaço, passíveis de serem afetadas pela ação (Sousa, 2011). A noção de ética adotada também implica utopia, isto é, “a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade” (Sousa Santos, 2007, p. 332). E, nesse sentido, a liberdade implicada na ética é um instrumento para o futuro, não apenas uma escolha entre alternativas dadas (Day, & Goddard, 2010). Portanto, trata-se de uma ética, por definição, comprometida com uma sociedade tendencialmente sustentável. Definindo-se sustentabilidade como possibilidade decorrente de atuações assente na solidariedade, na justiça e na responsabilidade (Sousa, 2011).

Na perspectiva ética do desenvolvimento humano, usando metodologia qualitativa e pedagogia dialógica, as mudanças e as permanências convergem na busca do estabelecimento e continuidade de relações construtivas, capacitantes, abridoras de novas possibilidades de emancipação de si e



do outro. Os critérios da interação, nesse processo, estão assentes na solidariedade, na justiça, na responsabilidade e no cultivo de valores morais para sua materialização.

Os valores morais cultivados, congruentes com os critérios éticos de solidariedade, justiça e responsabilidade, incluem a complexificação da avaliação nos processos de tomada de decisão; o empenho na superação de limites gerados pela emoção e pelos referentes culturais excludentes; e cautela nos pontos de tensão, onde a ambivalência do ato moral separa com linhas tênues o cuidado da dominação, a tolerância da indiferença e a disponibilidade da invasão.

Entendida assim, a ética é complexa por ser de natureza dialógica, por ter de enfrentar a ambiguidade e a contradição, por estar exposta à incerteza do resultado, e por não impor uma visão maniqueísta do mundo (Morin, 2005). Portanto, a ética é frágil, incerta, inacabada, devendo ser atualizada em cada situação, nos contextos concretos, nos quais o ser humano tem a oportunidade de posicionar-se, de dar respostas, decidir e inventar o que é o melhor a ser feito.

Na impossibilidade e indesejabilidade de uma orientação exaustiva para as interações sociais em contextos de formação a partir da metodologia qualitativa, destacamos dois posicionamentos que se relacionam à construção de identidades profissionais solidárias (Sousa, Caixeta, & Santos, 2011). O primeiro consiste em evitar os raciocínios de exclusão. Em vez disso, buscar compreender regiões de validade, isto é, as condições nas quais uma teoria é válida e a partir de que limites não se valida mais. Considerando que nada é universal e eternamente cem por cento certo ou errado, cem por cento das vezes. O segundo consiste no uso racional e solidário dos espaços e tempos. Entendendo por uso racional e solidário o aproveitamento mais adequado possível dos espaços e tempo, considerando o grupo e os indivíduos participantes ou afetados pelos usos, em determinado contexto.

A análise que fazemos do primeiro posicionamento - evitar os raciocínios de exclusão e buscar compreender regiões de validade - é promotora de aprendizagens e desenvolvimento, na medida em que permite deslocamentos e possibilita a aquisição de novos conhecimentos bem como novas formas de conhecer. Permite, também, novos modos de percepções de si, do outro e do mundo e enseja a instituição coletiva de verdades locais, entendendo como verdade "a escolha racional ótima, substantivamente racional, entre as alternativas que se nos apresentam" (Wallerstein, 2004, p. 129). Esse modo de posicionamento é fundamental na prática pedagógica que enfatiza a construção coletiva do conhecimento, em vez do conhecimento centrado no indivíduo.

Esse modo de posicionar-se também é potencializador de desenvolvimento na medida em que implica a superação de preconceitos diversos. Na prática pedagógica, usando metodologia qualitativa, a superação de preconceitos é discutida a partir da concepção do mesmo como "fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo que acabam por se constituir como barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos" (Madureira, & Branco, 2012, p.125). Portanto, o preconceito é entendido como limitador de mudanças no desenvolvimento e aprendizagens, na medida em que se constitui em categoria do pensamento e do comportamento cotidianos (Heller, 1992) e se expressa em uma sensibilidade extrema para alguns estímulos e imunidade para outros (Rapoport, 1980).



Compreender o preconceito como resultante da condição de sermos gerados em um contexto cultural, implica admitir que temos gravadas, em nós, formas de pensamento que nos levam a reduzir, a separar e a simplificar, gerando, em nós, paradigmas profundos, ocultos, que governam nossas ideias e ações sem que nos demos conta (Morin, 1996).

Outro posicionamento potencializador de desenvolvimento e aprendizagens que nos propomos analisar é o uso racional e solidário dos espaços e dos tempos. Este é, em parte, decorrência da superação de preconceitos diversos, oposto aos raciocínios de exclusão. Trata-se da colocação do outro no primeiro plano nas interações em que as diferenças não são apenas toleradas, mas desejadas individual e coletivamente como estratégia pedagógica de desenvolvimento e aprendizagem. Em outras palavras, é forma privilegiada de sociabilidade em que o outro está sempre em relevância tópica, sua presença é relevante, o seu ser é ser reconhecido; as hierarquias são fracas e as relações fluidas são orientadas e orientadoras do senso comum participativo concebido como parte da tópica para a emancipação.

A explicitação do uso racional e solidário dos espaços e tempo como metodologia qualitativa do processo pedagógico potencializa uma participação consciente e voluntária, ativa e lúcida na geração dos contextos, onde a espontaneidade se eleva à altura de liberdade moral, quando o salto ético pode ser percebido como uma mudança de atitude.

A moral está colocada no espaço estruturador das ações que possibilitam ao outro a "produção de prazer, de gosto e de atração"; ou o "impedimento de produção de dor, de desgosto e de aversão" (González, 1997, p. 104). Falamos de moral, neste estudo, implicando as escolhas da pessoa em ambos os sentidos: possibilitar o bem e prevenir o mal (Blasi, 2005). E cada um/a é e permanece uma pessoa moral enquanto não pergunta por uma razão especial para sê-la, considerando que "quer admitamos ou não, somos guardiões de nossos irmãos, porque o bem-estar do meu irmão depende do que eu faço ou me abstenho de fazer" (Bauman, 2008, p. 96).

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo (Gil, 2009), uma vez que estamos interessados na análise de contextos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagem assente na inclusão que são construídos pelos nossos projetos de ensino, pesquisa, extensão e atuação profissional, descritos em artigos científicos publicados pelo nosso grupo de pesquisa em Psicologia, Educação e Inclusão, da Universidade de Brasília, e na análise das narrativas dos estudantes-pesquisadores, participantes destes contextos, sobre a análise do que estes contextos geraram para si-mesmos, expressos nestas publicações.

Corpus da Pesquisa

Compuseram este trabalho duas dissertações de mestrado (Santos, 2000; Claudio, 2015), duas teses de doutorado (Santos, 2007; Sousa, 2011), três trabalhos de conclusão de curso (Macêdo, 2014; Oliveira, 2014; Rodrigues, 2016), seis capítulos de livro (Claudio, & Bizerril, 2015; Oliveira, & Caixeta, 2015; Salla, Razuck, & Santos, 2015; Sampaio, Rodrigues, Ferro, & Sousa, 2015; Santos, Granjeiro,



Rodrigues, Ramos, Silva, Barbosa, Silva, & Alves, 2015; Santos, Sousa, & Barbato, 2012), dois artigos de revista (Sousa, Caixeta, & Santos, 2011; Caixeta, Sousa, Silva, Salla, & Vivaldi, 2015) e um relatório de disciplinas de graduação (Sousa, 2016).

A escolha por estes artigos se relaciona a dois aspectos: 1. descrição detalhada do contexto do projeto e/ou 2. apresentação de narrativas dos estudantes-pesquisadores.

Para análise dos artigos, realizamos a análise temática dialógica (Fávero, & Mello, 1997), que, sinteticamente, se organiza em 3 etapas: a) leitura intensa dos textos de análise; b) organização do texto em temas, a partir de proposições construídas a partir do texto original e c) construção das inter-relações possíveis entre os temas.

Resultados

Os resultados serão apresentados considerando os objetos de análise desta pesquisa: (1) a atuação pedagógica e (2) as narrativas dos estudantes-pesquisadores.

A atuação pedagógica delineada por meio da metodologia qualitativa

A metodologia qualitativa tem se constituído historicamente como uma abordagem de pesquisa que possibilita a investigação de processos humanos e sociais a partir da interação entre pesquisadores-participantes-contextos. Neste sentido, seu foco tem sido a construção de significados que são possibilitados nos espaços do entre: entre mim e o outro; entre mim-o outro-o contexto e, também, do com: comigo e com o outro ou outros, que estão em interação em determinado contexto.

Sampieri, Collado e Lucio (2013) explicam que a metodologia qualitativa pode apresentar diversas tipologias de delineamentos, mas que, para efeito de síntese, eles destacam quatro delineamentos possíveis: teoria fundamentada, desenhos etnográficos, desenhos narrativos e desenhos de pesquisa-ação. Neste trabalho, vamos apresentar como o desenho de pesquisa qualitativa de pesquisa-ação tem contribuído para a construção de contextos pedagógicos intencionalmente organizados para a construção de posicionamentos que: 1. evitam pensamentos de exclusão e 2. permitam o uso racional e solidário dos espaços e tempos.

A pesquisa-ação favorece a práxis educacional por sua natureza estar voltada para a resolução de problemas sociais e, também, para a construção de "novos hábitos e costumes" (Miranda, 2012, p. 13), exatamente o que pretendemos em nossa atuação na universidade e no hospital. Para isso, um pressuposto essencial da pesquisa-ação se refere à interação entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa: a pesquisa é desenvolvida "'com os outros' e não 'sobre os outros'" (p.15). Neste sentido, a própria concepção da pesquisa-ação favorece a construção de espaços solidários de construção de conhecimento.

Tripp (2005) explica que a pesquisa-ação educacional tem a tarefa de promover melhoras qualitativas nos diversos processos que acontecem na escola, que, para nós, se relaciona à possibilidade de desenvolvimento que é construído pela interação entre e com os participantes



da pesquisa, os pesquisadores e seus contextos para fins de inclusão, ou seja, de pertencimento, de atividade e de inovação (Penteado, 2014; Moura, 2014; Almeida, 2015; Silva, 2015).

Como nossa prática pedagógica está voltada para inclusão, que implica no reconhecimento da diversidade como constituidora do tecido social humano (Fernandes, 2004), o conceito de escola precisa ser também flexibilizado. Para nós, escola é compreendida como uma instituição ou um contexto criado em uma instituição, como o hospital, por exemplo, para viabilizar processos formais de aprendizagem, ou seja, espaços intencionalmente organizados para fomentar mediações possíveis para a inclusão. Do ponto de vista da formação dos profissionais envolvidos, o objetivo da escola é desenvolver competências docentes relacionadas à prática da inclusão na escola, onde quer que esteja essa escola e como sejam suas características e as características de sua comunidade escolar.

A inovação relativa a esta prática pedagógica delineada pela pesquisa qualitativa, com desenho de pesquisa-ação, está na natureza desta tecnologia metodológica, que, a partir da problematização de um contexto, possibilita o planejamento, implementação, descrição e avaliação de processos pedagógicos mais ou menos amplos. Isto implica dizer que os pesquisadores, envolvidos nesta atuação, precisam se valer de um processo contínuo de reflexão e ação, que deve subsidiar uma prática que é refletida (Miranda, 2012).

Nesse sentido, vamos descrever o tema que chamamos aqui de "atuação pedagógica delineada por meio da metodologia qualitativa". Para tanto, explicamos que, independente da escola em que atuemos: seja no hospital (Santos, 2000; 2007), no atendimento educacional domiciliar (Salla, Razuck, & Santos, 2015), nas salas de recursos (Sampaio, Rodrigues, Ferro, & Sousa, 2015), nas unidades de internação (Oliveira, & Caixeta, 2015; Claudio, 2015; Claudio, & Bizerril, 2015; Santos, Granjeiro, Rodrigues, Ramos, Silva, Barbosa, Silva, & Alves, 2015), em organizações não governamentais (Sousa, 2011) ou na universidade (Sousa, Caixeta, & Santos, 2011; Caixeta, Sousa, Silva, Salla, & Vivaldi, 2015), as mediações que são construídas são feitas à luz da metodologia qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação, com vistas à inclusão, que é entendida como a disposição que permite a atuação de pertencimento a um determinado contexto, sem discriminação.

O foco da nossa atuação pedagógica tem sido, portanto, mobilizar pessoas, sejam elas estudantes universitários, da graduação e da pós-graduação; estudantes do ensino básico; professores da universidade e da educação básica, para elaborarem e executarem projetos de intervenção, com o auxílio de mediadores mais experientes, que podem ser profissionais da educação e/ou da saúde, que se vinculam à inclusão, a partir de problemas que são demandados por instituições ou que são provocados pelos mediadores da formação. Por exemplo, as atividades das unidades de intervenção (UI) foram demandadas pela própria UI para estudantes de graduação da Universidade de Brasília; por outro lado, as atividades docentes no hospital ou no atendimento domiciliar foram requeridos pelos próprios pacientes ou por pessoas ligadas a eles ou pela própria natureza interdisciplinar do hospital (Santos, 2000; 2007).

Independente de como o grupo receba a demanda educacional, uma vez reconhecido que ela seja identificada pelos pesquisadores daquele projeto específico, os pesquisadores mais experientes deflagram mediações, a partir da pedagogia dialógica (Matusov, 2015), com o objetivo de explorar o contexto, gerando possibilidades de superação. Para tanto, o grupo



de pesquisadores, em conjunto, presencialmente ou não, com a comunidade-alvo do projeto específico, vai desenvolver pesquisas teóricas e grupos de estudos que possibilitem entender os desafios e delinear ações de intervenção que podem ser realizadas naquela comunidade-alvo. Este momento pode acontecer ou não com a participação da comunidade-alvo, porque, como já explicamos, não ter pensamento de exclusão é uma competência essencial para a realização da pesquisa-ação nos contextos adversos com os quais atuamos. Portanto, pode haver comunidades, como a UI ou o hospital ou o atendimento domiciliar ou escolas regulares, que não possibilitam a visita constante dos pesquisadores para esta atividade, seja por precauções ligadas à boa saúde dos participantes (Santos, 2000; 2007; Salla, Razuck, & Santos, 2015), seja por precauções de ordem de segurança (Cláudio, 2015).

Após a exploração do problema, isto é, dos desafios a serem enfrentados, os pesquisadores, em conjunto, ou não, com a comunidade-alvo, vão delinear as atividades que podem ser desenvolvidas. Neste processo, pode ser necessário que os pesquisadores mobilizem colaboradores externos para que as atividades sejam desenvolvidas ou que contatem a comunidade-alvo para o diálogo fraterno, em que as conclusões são construídas a partir da qualidade dos argumentos e participação democrática de todos os envolvidos. Esta mobilização é uma oportunidade de os pesquisadores constituírem competências múltiplas para a atuação na escola, tal como entendida neste trabalho.

Quando o planejamento está delineado, sempre que possível, a comunidade-alvo é convidada a opinar para enriquecimento do processo, especialmente, se não pôde se fazer presente ao longo do processo de delineamento, desde o início. Neste caso, as alterações sugeridas pela comunidade-alvo podem fazer os pesquisadores retornarem à fase de planejamento para refinamento. Em seguida, ocorre a execução das atividades planejadas, que podem variar de um dia de ação (Nunes, Sena, Santos, Saturnino, Prado, & Caixeta, 2015) até meses de atuação (Oliveira, & Caixeta, 2015; Cláudio, 2015; Cláudio, & Bizerril, 2015; Santos, Granjeiro, Rodrigues, Ramos, Silva, Barbosa, Silva, & Alves, 2015; Salla, Razuck, & Santos 2015). Independente do tempo, todos os projetos sofrem processos de avaliação. As avaliações tanto acontecem por meio de diálogos quanto por meio de instrumentos de pesquisa elaborados para este fim.

Narrativas de estudantes-pesquisadores

As narrativas dos estudantes-pesquisadores ampliam a compreensão da atuação pedagógica e explicitam o modo como foram afetados por ela. Entendemos que os processos de identificação são dinâmicos, portanto, os posicionamentos ocupam diferentes significados no processo de interação social e comunicacional. Isto significa dizer que os posicionamentos que constroem a identificação têm diferentes significados e importância para a pessoa nos diversos momentos interativos, provocando, portanto, diferenças qualitativas na configuração do EU dialógico. Isto se deve ao caráter dinâmico e multifacetado do self que é constituído na interação social, a partir do encontro e desencontro entre si e o outro/não-outro, entre si e o grupo/não-grupo e entre si e as instituições sociais diversas (Stryker, & Burke, 1968; Hermans, 1996; Davies, & Harré, 2001; Valsiner, 2002).

Organizando as narrativas dos estudantes-pesquisadores em temas, os fundamentos, teóricos, metodológicos e éticos comuns às práticas instituintes desses contextos pedagógicos, podem ser



expressos nos itens a seguir considerados como posturas potencializadoras de desenvolvimento e aprendizagens: (1) evitar os raciocínios de exclusão; (2) empenho em compreender regiões de validade; (3) ênfase na construção coletiva de conhecimentos; (4) instituição de verdades locais; (5) objetividade como uma conquista relacional; e (6) uso racional e solidário dos espaços e tempos. Os itens quatro e cinco são inspirados em Gergen (2001).

A narrativa, abaixo, do jovem com paralisia cerebral, produzida no contexto pedagógico de educação hospitalar (Santos, Sousa, & Barbato, 2012) seguida pela narrativa da jovem universitária, graduanda em Licenciatura, tem como objetivo evidenciar, com radicalidade, estilos de interação da exclusão à inclusão. Colocadas lado a lado, a citação do jovem com paralisia cerebral e da estudante de Licenciatura, as duas narrativas estão nos extremos: o emergir do silêncio e o lugar onde a fala levou:

“Agora, quero que ouçam a minha voz, isso mais de um modo geral. Toda a sociedade. (...) O menino que antes ficou calado, agora quer falar. Quer dizer, agora maneira de dizer, já faz um tempo isso (Marcos)” (Santos, Sousa, & Barbato, 2010, p. 241).

“Me tornei única nas aulas, consegui expor minhas opiniões e argumentos, me tornei mais humana e consegui me colocar em uma hierarquia que nunca havia me colocado (Alice)” (Sousa, 2016, p.1).

As citações a seguir apresentam conhecimentos e sentidos produzidos pelos estudantes-pesquisadores, na relação dialógica, em interação nas atuações pedagógicas em que os posicionamentos flexibilizam as possibilidades de ações e participações intergrupais, interpessoal e intrapessoal; estruturaram relações com hierarquias fracas e enquadramento ético nas relações de poder desiguais, tornando as relações entre as posições liberais de marcos fixos, ampliando possibilidades, pela fluidez dos posicionamentos, potencializando o desenvolvimento e as aprendizagens narradas.

“O estágio de extensão é uma coisa que você adquire responsabilidade, você tem cobranças, mas as responsabilidades são prazerosas de se fazer, e que o principalmente, não só os resultados são bons, que são os trabalhos que a gente produz, mas a caminhada para construir estes trabalhos é maravilhosa, as vivências, as práticas, as oficinas é muito bom. [Estudante ensino médio Maria Eduarda]” (Oliveira, 2014, p. 13).

“(...) Concluindo, o projeto trouxe uma visão que não tinha em mente, uma visão de ajuda ao próximo, confesso que antes de conhecer tinha muita preocupação com minha pessoa, porém não dava muita bola para o que acontecia ao meu redor. (Dionízio)” (Sousa, Caixeta, & Santos, 2011, p. 15).

“(...) Apreendi com esse projeto a ser uma pessoa mais paciente, pois antes do projeto (...) impaciente com os erros dos companheiros de equipe, com a convivência do grupo de Girassóis, comecei a modificar minhas ações de lideranças me tornando mais tolerante em diversas ocasiões, inclusive dentro de quadra, onde era meu maior defeito. (Eduardo)” (Sousa, Caixeta, & Santos, 2011, p. 15).

“O sentimento de ver as escolas participando, os alunos, a comunidade é algo que me deixa feliz, porque no meu período de ensino fundamental e médio jamais tive a oportunidade de estar



próximo à Universidade e muitas crianças puderam ter essa sensação, de saber que a UnB não está longe, que é algo da qual eles podem participar (...).". (Sousa, Caixeta, & Santos, 2011, p. 13).

"Quando as atividades encerraram, tive a sensação de dever cumprido, pois a experiência de voluntariado me proporcionou a vivência de valores como cidadania e solidariedade, sem deslocar a minha formação de seu ponto principal que é minha preparação para a vida e para o trabalho. (Adê)" (Sousa, Caixeta, & Santos, 2011, p. 13).

"[...] eu sempre busco dar o meu melhor, né? E eu acho que muito disso eu aprendi no projeto, a gente tinha que aprender a se virar com pouco, tinha que aprender a fazer o melhor mesmo estando cansado, mesmo... e sempre fazia e sempre dava certo, né? Acabou... mesmo quando a gente se frustrava com alguma coisa, sempre acabava refletindo e levando alguma coisa pra vida, né? Eu acredito que eu tô fazendo o meu melhor hoje." (Rosa) (Rodrigues, 2016, p. 21).

As experiências narrativas dos estudantes-pesquisadores, presentes nas publicações vinculadas ao nosso projeto, parecem indicar que o desenvolvimento de mediações a partir da pesquisa qualitativa, com delineamento da pesquisa-ação, favorece um repertório de posicionamentos assentes na reflexividade, possibilitadora de flexibilização e superação de preconceitos, sociais, científicos, estéticos e culturais. Nos contextos universitário, escolar, hospitalar ou outros, esse processo de formação favorece a construção de identidades profissionais solidárias na medida em que propiciam o encontro com o outro, adotando critérios de relações emancipadoras para as pessoas envolvidas no projeto e seus respectivos contextos.

Conclusões

A prática pedagógica, descrita neste artigo, adota a compreensão de desenvolvimento humano como um processo de transformação que acontece nas interações sociais, favorecido pelos processos de aprendizagem que, quanto mais intencionalmente estruturados por meio de estratégias específicas, mais podem gerar transformação pessoal e coletiva. Nesse sentido, destacamos que um dos desafios da educação pós-moderna é substituir a ênfase no conhecimento individual pela ênfase na produção coletiva de conhecimento.

Acreditamos que a Educação, particularmente, quando adota uma metodologia qualitativa e uma pedagogia dialógica, possibilita a tomada de consciência individual e coletiva da insuficiente clareza e precisão dos nossos conceitos, das contradições que eles encerram - de que, às vezes, são inadequados para interpretar novos aspectos da realidade. Entendendo assim, a atuação do educador, ao mesmo tempo em que exige aprendizagem contínua no processo com os educandos, requer provisões, isto é, conhecimentos atualizados sobre como o ser humano aprende e se desenvolve, uma compreensão de educação que abarque a noção mais profunda de dignidade humana, que inclua a promoção da autonomia máxima possível para cada membro da sociedade humana e sensibilidade ética. Os fundamentos teóricos, metodológicos e éticos, bem como os conhecimentos técnico-científicos integrantes da formação do professor orientarão as interações na construção das respostas mais adequadas para as situações específicas de cada contexto e processo educacional.



Na tensão entre provisão e improviso, exigência da prática pedagógica inclusiva de todas as pessoas no processo, alertamos o/a educador/a para a potencial cegueira dos engajamentos teóricos, metodológicos, técnico-científico e morais tecidos em séculos de civilização em benefício de uns e detrimento de outros, passíveis de se estabelecerem em nós como preconceitos diversos: científicos, sociais, estéticos, políticos. Para tal, é preciso estar atento às atuações potencializadoras de criatividade pessoal e do outro, possibilitadoras de novos conhecimentos e modos de construí-los e oportunistadoras de respostas para questões novas e respostas mais adequadas para problemas antigos.

Entendendo, assim, embora tendo clareza do papel do meio na construção do sujeito, a nossa ênfase é na condição humana como ser inacabado, com potencial de participar ativamente na construção de si e dos contextos. Compreendemos que as mudanças ocorrem nas interações sociais, mas, acreditamos que a educação escolar não garante resultado, apenas processos e contextos. Por isso, a opção de expor, neste artigo, modos de posicionamentos que estruturam os contextos e as relações que aí se estabelecem.

A análise desenvolvida permitiu afirmar que a atitude ou posicionamento de evitar raciocínios de exclusão e empenho em compreender diferentes regiões de validade possibilita flexibilizar opiniões, crenças ou teorias, por meio da complexificação das informações que as confirmam, reformam ou negam. Isso na medida em que potencializa a superação de preconceitos diversos: sociais, políticos, estéticos, culturais e científicos. Portanto, este modo de posicionamento no processo educativo é, em si, potencializador de inclusão de todas as pessoas envolvidas, onde a diversidade de possibilidades é mais rica do que o real.

Agradecimentos

CAPES, Instituto Bancorbrás de Responsabilidade Social, Decanato de Extensão/UnB, Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação.

Referências

- Almeida, L. de S. R. (2015). *Educação Inclusiva de qualidade: uma análise à luz da docência humanista*. [Monografia]. Especialização Em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Brasília.
- Bauman, Z. (2008). *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Blasi, A. (2005). Moral character, a psychological approach. Em Lapsley, D. K., & Power, F. C. (orgs.). *Character Psychology and character education* (p. 67-100). Notre Dame Press.
- Caixeta, J. E., Sousa, M. do A.; Salla, H., Silva, R. L. J. da, & Vivaldi, F. M. de C. (2015). Moral, ética e projeto revolucionário: metodologia qualitativa aplicada à formação docente. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, 05 (3), 113-141.
- Claudio, G. C. (2015). *O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação*. [Dissertação]. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília.



- Claudio, G. C., & Bizerril, M. (2015). O ensino de ciências no contexto da medida socioeducativa de internação: desafios e possibilidades. Em Caixeta, J.E.; Sousa, M. do A., & Santos, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 255-272). Curitiba: Editora CRV.
- Davies, B., & Harré, R. (2001). Positioning: the discursive production of selves. Em Wetherell, M.; Taylor, S., & Yates, S. (eds). *Discourse Theory and Practice* (p.261-271). London: Sage Publications.
- Day, S., & Goddard, V. (2010). New beginnings between public and private: Arendt and Ethnographies of Activism. *Cultural Dynamics*. Disponível em: <http://cdy.sagepub.com>. Acessado em: 20 de março de 2011.
- Fávero, M. H., & Mello, R. M. (1997). Adolescência, Maternidade e Vida Escolar: a difícil conciliação de papéis. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13 (1), 131-136.
- Gergen, K. (2001). Psychological Science in a postmodern context. *American Psychologist*, 56 (10), 803-813.
- González, A. (1997). *Estructuras de La praxis: ensayo de una filosofía primera*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.
- Heller, A. (1992). *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *American Psychological Association PsycNET*, 119, 1, 31-50.
- Jonas, H. (2006). *O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Linell, P. (1998). Contexts in discourse and discourse in contexts. In *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamins'.
- Macêdo, F. M. de S. (2014). Responsabilidade Social: um olhar conceitual de um projeto de extensão universitária. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8124/1/2014_FabianaMirandadeSouzaMacedo.pdf. Acessado em 01.11.2016
- Madureira, A. F. A., & Branco, A. M. C. U. A. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em Branco, A. M. C. U. A., & Oliveira, M. C. S. L. de. (orgs.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultura* (p. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Matusov, E. (2015). *Pedagogia dialógica: possibilidades para a educação do século XXI*. Apresentação Oral. Laboratório de Práticas Dialógicas na Educação (FE) e Laboratório Microgênese das Interações Sociais (IP). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mey, G. (2000). *Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a "Qualitative Developmental Psychology"*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1 (1), 200. Disponível em: www.qualitative-research.net/fqs-texte.
- Miranda, M. I. (2012). Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. Em Silva, L. C., & Miranda, M. I. *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional* (p.13-28). Uberlândia: EDUFU.
- Morin, E. (2005). *O método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina.



- Nunes, F. R., Sena, G. T. V. de, Santos, S. M. dos, Saturnino, S. V. V., Prado, O. A. M., & Caixeta, J. E. (2015). Sobre formigas, ensino de ciências e integração universidade-escola. Anais. 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia. Belo Horizonte.
- Oliveira, M. do S. D. de. (2014). *Integração universidade-escola: um estudo com egressos do ensino médio*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/handle/10483/9717>. Acessado em 11.03.2016.
- Oliveira, P. L. de, & Caixeta, J. E. (2015). RAP, língua portuguesa e socioeducação. Em Caixeta, J.E.; Sousa, M. do A., & Santos, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 223-242). Curitiba: Editora CRV.
- Rapoport, A. (1980). *Lutas, Jogos e Debates*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- Ricoeur, P. (1995). *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Rodrigues, V. H. dos S. (2016). *Educação e Psicologia: a formação docente na relação universidade-escola*. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Ciências Naturais, Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília, Planaltina. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/14178/1/2016_VictorHugodosSantosRodrigues_tcc.pdf. Acessado em 01.11.2016.
- Rosa, A. (2000). ¿Que añade a la psicología el adjetivo cultura? *Anuario de Psicología*, 31, p. 27-57. Barcelona: Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.
- Salla, H., Razuck, R. C. de S. R., Caixeta, J. E. (2015). Atendimento domiciliar: ações e reflexões sobre a inclusão de um aluno com polineuropatia sensitivo motora. Em Caixeta, J. E.; Sousa, M. do A., & Santos, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 173-192). Curitiba: Editora CRV.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso/Mc Graw Hill.
- Santos, B. A. L. dos, Granjeiro, F. B., Rodrigues, V. H. dos S., Ramos, R. do C. S., Silva, H. B. da, Barbosa, R. L., Silva, P. R. da, & Alves, E. B. dos S. (2015). O que eu preciso para viver? Concepções de adolescentes em internação. Em Caixeta, J.E.; Sousa, M. do A., & Santos, P. F. (orgs). *Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão* (p. 273-286). Curitiba: Editora CRV, 2015.
- Santos, P. F. (2000). *Hospital e escola: a construção do conhecimento sobre a criança deficiente*. Dissertação [Mestrado]. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.
- Santos, P. F. (2007). *Construção de significados e processos de identificação em jovens adultos com paralisia cerebral*. Tese [Doutorado]. Instituto de Psicologia. Brasília.
- Silva, S. C. A. (2015). *Inovações educacionais de uma escola pública inclusiva do Distrito Federal*. [Monografia]. Curso de Especialização Em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Brasília.
- Sousa, M. do A., Caixeta, J.E., & Santos, P. F. (2011). A construção de identidades solidárias: compromisso da educação superior. *Educação profissional: Ciência e Tecnologia*, 5 (1).
- Sousa, M. do A. (2011). *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade*. Tese [Doutorado]. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília.



- Sousa, M. do A. (2016). *Relatório da Disciplina Psicologia da Educação*. Trabalho não publicado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Sousa Santos, B. (2007). *A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Stryker, S., & Burke, P.J. The past, present and future of an Identity Theory. Paper presented at The American Sociological Association, Chicago, 1968. Texto disponível em www.google.com/scholar. Acessado em 19.05.05.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 443-466.
- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self. *Theory & Psychology*, 12,2, p. 251-265.
- Vigotski, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1979). O papel do "outro" na consciência do "eu". Em *Psicologia e educação da criança*. Lisboa:Veja.
- Wallerstein, I. (2004). As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos de conhecer? Em Santos, B. de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente, 'Um discurso sobre as Ciências' revisitado* (p 123-129). São Paulo: Cortez.