



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANDRÉIA BIZERRA NONATO

**A REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
NO COTIDIANO DA SALA DE AULA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE**

SANTOS

2023

ANDRÉIA BIZERRA NONATO

**A REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR
NO COTIDIANO DA SALA DE AULA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE PRAIA GRANDE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

SANTOS

2023

N812r NONATO, Andréia Bizerra.

A repercussão da formação docente para a inclusão escolar no cotidiano da sala de aula de uma escola do município de praia grande / Andréia, Bizerra
Nonato. – Santos, 2023.

165 f.

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade
Metropolitanade Santos, Práticas Docentes no Ensino
Fundamenta, 2023.

I. A repercussão da formação docente para a inclusão escolar no cotidiano da sala de aula de uma escola do município de praia grande.

CDD:371.9

A Dissertação intitulada “A Repercussão da Formação Docente para a Inclusão Escolar no Cotidiano da Sala de Aula de Professoras de Uma Escola do Município de Praia Grande”, incluindo o produto intitulado “Itinerário Inclusivo”, foram elaborados por Andréia Bizerra Nonato, e apresentada em 11/12/2023, perante a Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos como exigência para a obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, composta por:

Prof.^a Dr.^a Abigail Malavasi

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Aline Martins de Almeida

Convidada: Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Irene da Silva Coelho

Docente da Universidade Metropolitana de Santos

Programa de Pós-Graduação da Universidade Metropolitana de Santos em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Linha de Pesquisa: Inclusão, diversidade e direitos humanos no ensino fundamental

Dedico a conquista desta jornada à minha amada avó Josefa, a mulher mais sábia que já conheci, que plantou em mim a consciência sobre o poder emancipador da educação, que com seu amor me criou e me inspirou a ser sempre forte e justa, a não me curvar diante das injustiças, sem perder o afeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Professora Dra. Abigail, que durante esta jornada me inspirou e me incentivou a jamais desistir, a imprimir neste trabalho minha essência crítica como combustível para a transformação a que tanto aspiro.

Ao meu esposo, amor da minha vida, que compartilha comigo a caminhada do dia a dia com seu imenso coração e generosidade, obrigada por não me permitir desistir, e me fazer forte diante das durezas do caminho.

À minha amada filha Camilly, minha companheira e grande incentivadora, sempre me dando orgulho por sua inteligência, sensibilidade e capacidade de se indignar e lutar contra as injustiças do mundo. Aos meus filhos Flávio, Alexander e Jordan, minha principal motivação para não desistir e me tornar uma pessoa melhor a cada dia.

Por fim, à minha amiga Julia, pelo apoio em momentos de angústias e anseios durante toda esta jornada, sempre me incentivando a não desistir, com quem eu compartilho a missão e o compromisso por uma educação inclusiva, que nos contemple.

RESUMO

A presente pesquisa traz reflexões que permeiam a trajetória acadêmica e profissional de educadores, mais precisamente no que diz respeito à concretização da perspectiva inclusiva no interior da escola. Isso posto, definiu-se como temática central: “A repercussão da formação docente para a inclusão escolar no cotidiano da sala de aula de professoras de uma escola do município de Praia Grande”. Nesse sentido, a pesquisa objetiva compreender de que maneira se constrói a identidade docente, e as implicações dessas elaborações na prática pedagógica no que diz respeito à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum de uma escola pública municipal de Praia Grande. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, valendo-se de dois instrumentos principais: questionário e entrevista. O referencial teórico aporta-se em autores como Freire, Mantoan, Lanutti, Rodrigues, Ferreira, Freitas dentre outros, que compartilham da perspectiva dos estudos sobre as diferenças enquanto norteador da educação inclusiva. Buscou-se compreender os pressupostos que norteiam a prática das docentes entrevistadas para a elaboração de um produto final que contribua com uma abordagem mais aprofundada da perspectiva inclusiva, enquanto modelo civilizatório e não somente como uma formatação da educação especial no interior da escola. O produto final propõe-se a ser um itinerário formativo a fim de orientar de maneira prática a docência na escola pública municipal de Praia Grande.

Palavras-chave: Educação Especial; Identidade Docente; Inclusão.

ABSTRACT

This research brings reflections that permeate the academic and professional trajectory of educators, more precisely with regard to the implementation of the inclusive perspective within the school. That said, the central theme was defined as: “The impact of teacher training on school inclusion in the daily classroom of teachers at a school in the city of Praia Grande”. In this sense, the research aims to understand how teaching identity is constructed, and the implications of these elaborations on pedagogical practice with regard to the inclusion of target audience students in special education in the common teaching of a municipal public school in Praia Grande. To this end, qualitative research was carried out, using two main instruments: questionnaire and interview. The theoretical framework is based on authors such as Freire, Mantoan, Lanutti, Rodrigues, Ferreira, Freitas, among others, who share the perspective of studies on differences as a guide for inclusive education. The aim is to understand the assumptions that guide the practice of the teachers interviewed to create a final product that contributes to a more in-depth approach from an inclusive perspective, as a civilizing model and not just as a format for special education within the school. The final product is proposed to be a training itinerary in order to practically guide teaching at the municipal public school in Praia Grande.

Keywords: Special Education; Teaching Identity; Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária das respondentes.....	68
Gráfico 2 – Tempo de docência no magistério municipal.....	69
Gráfico 3 – Contato com questões da deficiência em formação inicial	70
Gráfico 4 – Elementos utilizados para aprimoramento da prática docente	73
Gráfico 5 – Temas relacionados à Educação Especial na formação inicial	79
Gráfico 6 – Foco em competências ou fragilidades dos estudantes na prática docente	85
Gráfico 7 – Recursos utilizados no aprimoramento da prática docente	91
Gráfico 8 – Suporte da Unidade Escolar/rede de ensino	96
Gráfico 9 – Percepção docente sobre o trabalho com a Educação Especial na perspectiva inclusiva	103
Gráfico 10 – Desafios dos professores da sala regular para garantia de atendimento adequado	106
Gráfico 11 – Avaliação sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva	110

LISTA DE SIGLAS

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

INPS – Instituto Nacional de Previdência Social

EJA – Educação de Jovens e Adultos

E.M. – Escola Municipal

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

AEE – Atendimento Educacional Especializado

EaD – Educação à Distância

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PAEE – Público-alvo da Educação Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PEI – Plano de Ensino Individualizado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

HTPI – Horário de Trabalho Pedagógico Individual

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 APRESENTAÇÃO	15
1.1 A Construção de uma Formação	15
2 IDENTIDADES DOCENTES E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO	27
2.1 Os Primórdios da Formação da Identidade Docente	28
2.2 Consciência e Lapidação	33
2.3 Processos de Formação no Mundo Acadêmico	34
3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	45
3.1 Formação de Professores para a Escola Contemporânea	47
3.2 A Constituição do Ensino Superior	49
3.2.1 Formação de professores para a educação básica no século XX	49
3.2.2 Considerações sobre os desafios contemporâneos	53
3.3 Breve Análise do Contexto de Formação Inicial no Século XXI	55
3.3.1 A perspectiva inclusiva nos cursos de formação de professores	57
4 PESQUISA E METODOLOGIA	61
4.1 Objetivos	61
4.1.1 Objetivo Geral	61
4.1.2 Objetivos Específicos	61
4.2 Problema de Pesquisa	61
4.3 Contexto de Realização da Pesquisa e Metodologia	61
4.4 Local da Pesquisa	63
4.5 Participantes	66

4.6 Coleta de Dados	66
4.7 Análise de Dados	67
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	69
5.1 Caracterização das Participantes	69
5.2 Formação Acadêmica	71
5.3 Concepções e Práticas	72
5.4 Suporte	74
5.5 Percepções sobre Educação Inclusiva	76
5.6 Dados Obtidos a partir da Entrevista Semiestruturada	78
5.6.1 Questões de ordem formativa	80
5.6.2 Aspectos metodológicos da educação inclusiva	85
5.6.3 Contexto de aplicação	96
5.6.4 Múltiplos olhares sobre a perspectiva inclusiva	110
5.7 Produto Final	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE – Produto Final	122
ANEXOS	159

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa delinea-se na busca pela compreensão dos percursos formativos que conduzem ao contexto educacional observado na prática profissional. Surge da inquietação de uma professora que, ao acessar novos espaços de atuação, buscou no conhecimento acadêmico respostas para sanar o incessante incômodo com uma escola que se afirmava inclusiva, mas que não contemplava em suas práticas os sentidos da palavra. Nos diálogos que permearam este percurso, observo que tais incômodos não são só meus, mas de muitos colegas que não se sentem plenamente convencidos de que a prática que norteia os espaços escolares seja efetivamente inclusiva.

De maneira objetiva, ao definir como tema da pesquisa “A repercussão da formação docente para a inclusão escolar no cotidiano da sala de aula de professoras de uma escola do município de Praia Grande”, busquei compreender, portanto, de que maneira aspectos formativos se imprimem na implementação da perspectiva inclusiva, a partir do ponto de vista de docentes de uma escola da rede municipal.

Isso posto, estabeleceu-se o problema central deste estudo: Como os elementos de formação inicial e continuada impactam na concretização da educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Praia Grande?

A relevância do presente estudo se justifica nos discursos e práticas que ocupam os espaços escolares, muitas vezes relegando a perspectiva inclusiva a um lugar de mera utopia, distante da realidade que se manifesta. Essa constatação, já observada de maneira pouco sistematizada em minha prática profissional, pode ser analisada à luz da literatura nas entrevistas realizadas com as docentes. Nesse sentido, a pesquisa objetivou compreender de que maneira se constrói a identidade docente, e as implicações dessas elaborações na prática pedagógica, no que diz respeito à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum de uma escola pública municipal de Praia Grande.

Para tanto, realizei uma análise bibliográfica com vistas a esclarecer como, sob o ponto de vista de diversos autores, essa identidade é construída desde a infância, mediante as primeiras vivências do ambiente escolar. Para viabilizar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que se valeu de dois principais instrumentos: questionário e entrevista semiestruturada. A análise dos dados coletados pautou-se nos pressupostos de Bardin (2015).

Apresentados os aspectos técnicos, esta dissertação, produto dos anos de estudos e pesquisas no mestrado profissional se delinea de modo demarcado pela minha história pessoal e leitura dos espaços escolares que ocupei e ocupo. Portanto, no primeiro capítulo apresento a história que me conduziu até o presente momento e de que maneira me relacionei com os espaços educativos nesse percurso. Na leitura dessa história, possivelmente muitos colegas se identifiquem, uma vez que, como muitas brasileiras, reconheço-me nos versos de Chico Buarque:

“O meu pai era paulista
Meu avô, pernambucano
O meu bisavô, mineiro
Meu tataravô, baiano
[...]
Pra seguir nesta jornada
E com a vista enevoada
Ver o inferno e maravilhas”

Talvez a escrita deste primeiro capítulo, em que revisito minha história, me permitiu dissipar um pouco essa névoa e ver que os infernos e maravilhas não são só meus, mas foram habitados e vistos por muitas e muitos como eu. Assim, minha história pode ser também a história de outras professoras oriundas de famílias simples que transcenderam seus espaços originais por meio da educação, e hoje podem visitar seu passado e construir uma educação feita pelos oprimidos para oprimidos, uma prática de libertação, como defendia o mestre Paulo Freire.

Com o intuito de racionalizar esses processos, no segundo capítulo – *Identidades Docentes e seu Processo de Formação*, valho-me de referenciais teóricos diversos para conceituar como se constrói a identidade docente. Obviamente, não pretendo em um capítulo esgotar uma questão tão complexa e repleta de nuances, mas apresento uma breve análise conceitual desta temática a fim de compreender que a construção desta identidade transcende a formação nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, provooco um novo olhar sobre as brincadeiras de escolinha que permeiam tantas de nossas memórias infantis, como a gênese da construção desta identidade, que se aprofunda e aperfeiçoa na medida da expansão de nossas experiências.

O tema da formação docente é mais explorado no terceiro capítulo – *A Formação Docente para uma Educação Inclusiva*, quando analiso, historicamente, os trajetos da formação de professores no Brasil em relação dialógica com os desafios apresentados pela educação contemporânea. Ao final desse capítulo, insiro uma reflexão sobre a perspectiva inclusiva nos cursos de formação inicial. Aqui, busco compreender as insuficiências de nossas formações iniciais enquanto parte de um sistema que se constrói historicamente. Será que as diretrizes para os cursos de ensino superior dão conta das demandas que se apresentam em sala de aula? As formações continuadas, por vezes ministradas em HTPC, contemplam as angústias das professoras? Essas questões são levantadas e discutidas neste capítulo de modo a dialogar de maneira estreita com uma realidade docente que vivencio diariamente no chão da escola pública.

Delineado o embasamento teórico, o quarto capítulo, *Pesquisa e Metodologia*, trato do processo da pesquisa em si, desde a escolha dos procedimentos metodológicos, opção pelos instrumentos de coleta de dados à análise dos dados obtidos.

O quinto capítulo, intitulado *Resultados e Discussão*, apresenta e discute os resultados de uma pesquisa aplicada em duas etapas em uma escola municipal de Praia Grande - SP. Nesse momento, analiso as respostas das professoras com base no referencial teórico estudado, com vistas a compreender a complexidade dos discursos, seus contextos e direcionamentos. Pretende-se aqui aprofundar o olhar sobre o que fora ofertado a essas docentes durante seu percurso formativo, e de que maneira esses referenciais se imprimem em suas práticas. Enquanto professoras, por vezes na leitura das respostas nos enxergamos e identificamos falas semelhantes às de nossas colegas, que compartilham diálogos conosco no cotidiano escolar. Em uma analogia com a prática do mergulho, nesse capítulo nos aprofundamos no cotidiano escolar por meio das falas de professoras que constroem essa realidade diariamente, mas nesse mergulho contamos com a segurança de um potente cilindro de oxigênio – o referencial teórico que nos sustentou até aqui. Assim, podemos observar as nuances deste oceano com mais clareza e nitidez, elaborando-as e compreendendo melhor o contexto em que se inserem.

Por fim, apresento como produto final um itinerário formativo que pretende amparar professoras na construção de um fazer pedagógico que incorpore efetivamente os pressupostos da educação inclusiva. Desejo que os resultados deste

trabalho contribuam para a produção de uma prática de resistência no interior da escola, a partir de uma revisão de práticas sob a compreensão de como nos construímos enquanto professoras, e qual escola desejamos ser palco para nossa atuação docente e formação dos/as professores/as das próximas gerações. Posso antecipar que a escola dos meus desejos é plural, capaz de acolher as mais diversas características e produzir conhecimento a partir da diversidade de corpos que a ocupam.

1 APRESENTAÇÃO

1.1 A Construção de uma Formação

Sou professora! Uma professora em constante construção, desconstrução, reconstrução. Porém, este entendimento não se dá somente por minha formação acadêmica, mas por minhas complexas dimensões humanas. Nóvoa (1999, p.18) afirma:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Logo, minha pesquisa não pode se dar descolada de minha história e da maneira como me posiciono no mundo. Para tanto, o presente trabalho se inicia com um mergulho em minhas memórias distantes, revisitadas agora sob meu olhar de educadora, que busca se constituir crítica e reflexiva num processo de autotransformação para conseqüente mudança das estruturas escolares que permeio.

Nasci mulher, filha de nordestino, criada por meus avós na Baixada Santista. Recordo-me de minha avó dizendo que eu fui um bebê muito doente e que necessitei de muitos cuidados. Aos quinze dias de vida, meus pais se mudaram para o Ceará, onde residia a família de meu pai. Como a viagem naquela época era feita de trem, minha mãe optou em acompanhar meu pai, levando com ela meus dois irmãos um pouco mais velhos do que eu, então meus avós maternos ficaram comigo. Visto que meus pais não haviam me registrado, meus avós precisaram me registrar em nome da minha mãe, mas com posse da minha guarda definitiva, uma vez que para ser dependente do meu avô no antigo INPS era necessária a guarda legal. Quando eu estava com dois anos, minha mãe retornou para a cidade de Osasco, mas minha avó já havia criado laços fortes comigo, e minha mãe que havia partido com duas crianças, agora retornava grávida de mais um filho.

Devido a inúmeras dificuldades financeiras, minha mãe resolveu me deixar definitivamente com meus avós. Hoje, ao analisar minha trajetória, é notória a estrutura patriarcal que embasou minha construção familiar. Meu avô, um homem

muito sério e de poucas palavras, trabalhava no setor de obras da prefeitura de Praia Grande. Recordo-me dele chegando em casa sempre no mesmo horário com sua bicicleta cargueira. Ele tinha uma poltrona na sala que ninguém se atrevia a sentar. Assim que o avistava, logo corria para pegar os seus chinelos, pois a primeira coisa que fazia era sentar-se em sua poltrona, tirar as botas e estender os pés para calçar os chinelos de couro. Esse mesmo homem sério, rígido, calado, destacava-se nos círculos sociais que frequentava e encantava os amigos com seu amor e aptidão para música. Aos finais de semana, reunia alguns colegas em casa para roda de forró, onde demonstrava suas habilidades musicais tocando vários instrumentos, dentre eles o maior destaque era sua sanfona vermelha. Em algumas ocasiões, ele permitia que eu tocasse com ele, geralmente quando faltava um dos seus companheiros. Aprendi a tocar o reco-reco e o triângulo e recordo-me das doces emoções que esses momentos me proporcionaram, apesar dos olhares de reprovação de minha avó, que não se furtava de emitir sua reprovação ao fato de uma menina permear ambientes masculinos para tocar instrumentos. Contudo, para além desses olhares, cresci embalada pelo som de Luiz Gonzaga que brotava da sanfona vermelha e, ainda hoje dá ritmo às minhas andanças.

A história de minha avó se confunde com a de tantos brasileiros que construíram – e ainda constroem – nosso país em suas dimensões tão diversas, e pode-se dizer sofrida. Ela foi uma mulher simples e, diferentemente do meu avô, não era alfabetizada e, desde cedo, observei como ela se sentia incomodada e diminuída, por não saber assinar seu nome. Recordo-me vivamente de seus relatos sobre o quanto sofreu, na infância, por não ter tido oportunidade de estudar, pois havia perdido a mãe ainda criança e precisou trabalhar na roça desde muito cedo. Contava que seu pai havia se casado novamente, e que ela tinha sofrido muito, pois a madrasta a tratava como empregada. Esse episódio da história de minha avó ilustra as dolorosas páginas do racismo, tão entranhado em nossa cultura: a madrasta justificava o indigno tratamento afirmando que ela e os filhos – que agora tinha com meu bisavô – eram brancos, e como minha avó era negra, tinha de servi-los. Além dos trabalhos domésticos mais pesados, como cortar lenha e abastecer a casa com água, ela ainda era convocada para o trabalho braçal na roça, onde conheceu meu avô.

Conforme o relato da minha avó, naquele tempo, era comum os pais dos rapazes fazerem o pedido de casamento para a família da moça, mesmo que ela nunca houvesse demonstrado qualquer sinal de interesse. Mediante uma realidade

cotidiana tão cruel, quando meu avô se apresentou com seu pai e fez o pedido ao meu bisavô, ela ficou muito feliz, pois dizia que enxergava no casamento uma libertação. Porém, essa percepção se alterou com o tempo e amadurecimento. Ela sempre dizia que tinha se enganado e que apenas o estudo libertava de verdade uma mulher. Afirmções como essas me demonstram como pensamentos revolucionários surgem da simplicidade das vivências de seres humanos como Dona Josefa, e me sinto muito afortunada pela oportunidade de aprender com tamanha sabedoria.

Para além das habilidades de leitura e escrita, minha avó sabia fazer cálculos mentalmente com uma precisão e rapidez surpreendentes. Confeccionava vestidos de noiva e ternos, o que tornava os conhecimentos matemáticos indispensáveis ao exercício de sua profissão. Sua sabedoria também abarcava os segredos de muitas ervas medicinais. Na casa em que morávamos tinha um enorme terreno e lá havia muitas dessas plantas. Sempre chegava alguém em busca de remédios caseiros que ela fazia com as plantas que cultivava no quintal.

Hoje, observando toda essa história, percebo a potência da personalidade daquela mulher que me criou e que impacta tanto o modo como me posiciono no mundo. Posso agora perceber a grandiosidade de uma mulher tão sábia, na mesma proporção que, em uma análise da sutileza cotidiana de minha história, como professora reafirmo as profundas dimensões que a leitura e escrita conferem à construção de nossa identidade como cidadãos, pois apesar de toda essa sabedoria e relevância na comunidade local, o fato de não ser alfabetizada exercia profundo impacto sobre sua autoestima e limitava o exercício pleno de sua cidadania. Hoje, percebo o quanto minha amada avó me proporcionou desde tão tenra idade: um entendimento sobre as dimensões da pedagogia enquanto prática libertadora, em consonância com o que afirma Freire (2013, p.36):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrarão preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Não posso afirmar que minha avó cristalizou essa afirmação de Freire em sua vida, mas generosamente me ensinou os caminhos que me possibilitaram dar

continuidade nesse processo de emancipação, como uma bela continuidade da história das mulheres de minha família.

Apresentada brevemente sua história, ela agora se mistura à minha, e direciona minhas escolhas e trajetória profissional. Posso afirmar que minha avó me possibilitou, ainda na infância, minha primeira “experiência docente”: logo que iniciei o meu processo de alfabetização passei a ensiná-la o que eu aprendia na escola. Recordo-me de praticamente todos os dias nos sentarmos para “hora da aulinha”; para este momento, trazia da escola pequenas pontas de giz que a professora jogava no lixo e usava a porta como lousa. Por diversas vezes, peguei em sua mão conduzindo os primeiros traços das letras de seu nome. Ela tinha imensa dificuldade de grafar algumas letras, como o J do seu primeiro nome – Josefa. Mesmo sem completo entendimento do que estava fazendo, conseguia observar os avanços que ela conquistava, gradativamente, em sua simplicidade, pureza e desejo de aprender. Lembro-me da imensa alegria estampada no rosto de minha amada avó quando conseguiu assinar seu nome pela primeira vez; ou dos momentos em que tirava a medida das roupas que costurava e já conseguia marcar os cortes de tecido com as iniciais das partes correspondentes. Minha avó foi, sem dúvidas, minha maior incentivadora, ela costumava pegar em minhas mãos e dizer que eu seria uma professora e ajudaria muitas pessoas, também dizia que eu seria uma mulher muito bem sucedida. Desde muito cedo, aprendi que somente por meio do conhecimento conquistaria minha liberdade. Minha avó era uma mulher incrível!

Cresci tendo meus estudos como ponto primordial e tornei-me professora. Iniciei minha trajetória escolar na rede pública da cidade de Praia Grande, na escola municipal José Júlio Martins Baptista, onde cursei todo o ciclo da educação Infantil. Sinto-me privilegiada por construir meu caminho com memórias tão afetuosas, que se relacionam com o presente, tornando-o mais inspirador.

Em minha infância, a escola tinha um espaço de construção muito pequeno, com apenas três salas de aula, porém sua área externa era composta por um enorme terreno com várias árvores frutíferas, uma pracinha com bancos de madeira, uma pequena horta com alguns legumes plantados que eram usados na merenda, cujo sabor ainda habita minhas memórias mais preciosas. Lembro-me ainda do espaço da sala de aula, da disposição das carteiras, das mesas circulares e coloridas que geralmente agrupava no máximo quatro crianças. Também me recordo de uma funcionária que ficava no portão, sentada em uma cadeira com um enorme pano

branco estendido em seu colo e um pente fino de ferro em suas mãos. Todos os dias quando eu a avistava, meu coração logo disparava, pois caso ela encontrasse algo na cabeça de qualquer aluno, não seria permitida a sua entrada na escola e, conseqüentemente, isso significaria três dias em casa, sem falar no vexame frente a tantas pessoas. Infelizmente, amarguei este constrangimento por algumas vezes e lembro-me muito bem dos dias que voltei para casa chorando, porém o mesmo tratamento não era dispensado a todos os alunos, alguns eram poupados. Na minha sala tinha, por exemplo, uma garota que era neta da merendeira e, muitas vezes, desejei ser ela porque assim não precisaria enfrentar nenhuma fila, nem mesmo a sabatina do pente fino. Na hora do recreio, ela entrava na cozinha e era servida pela sua avó. Experiências como essa me ensinaram desde muito cedo que a sociedade não trata a todos igualmente, e muito menos equitativamente.

A partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, dei continuidade aos estudos em uma escola estadual, Oswaldo Luiz Sanches Toschi, onde também concluí o antigo ginásio e colegial, hoje Ensino Médio. Lembro que em frente à casa dos meus avós havia um enorme terreno, ocupando uma quadra inteira, e foi lá que foi construída essa escola. Na época da construção, recordo-me de brincar nos montes de areia deixados pelas máquinas que aterraram o terreno. Diferentemente da outra escola, essa já era enorme, com diversas salas de aula e corredores largos por onde muitas vezes me perdi. Alguns professores ainda habitam minhas memórias desse tempo, com a rigurosidade típica dos docentes da época. Minha professora do primeiro ano trazia consigo toda essa rigidez, e todos os dias tomava a leitura do alfabeto. Em minha ansiedade infantil, me angustiava com medo de ser escolhida para a temida chamada oral, pois o aluno que não respondesse corretamente era punido, ficando de castigo atrás da porta, olhando para a parede.

No meu caso, as sanções não eram restritas ao ambiente escolar, pois sabia que qualquer malfeito na escola acarretaria uma grande bronca da minha avó e, possivelmente, até apanharia caso meu avô não estivesse em casa. Apesar de sua seriedade, no âmbito da vida escolar meu avô era menos rigoroso que minha avó. Nos primeiros dias de aula, minha avó atravessava a rua comigo, mas com o passar dos dias, eu fazia o pequeno percurso sozinha. Trago comigo a doce lembrança de minha imagem, pequena, uniformizada e com minha mochila confeccionada de retalhos por minha avó, que era uma costureira de mão cheia.

Quando ainda estava no Ensino Fundamental engravidei, e como a maioria das jovens que passam por uma gestação não planejada e precoce, abandonei a escola sem concluir o Ensino Fundamental. Mas logo após o nascimento do meu primeiro filho, retomei meus estudos com ainda mais amor e percebi que a escola era o lugar de onde nunca deveria ter saído. Passei então a estudar à noite e trabalhar durante o dia. Sentia uma enorme diferença na qualidade das aulas, parecia que os professores entendiam que os alunos que ali estavam tinham outras prioridades e, conseqüentemente, os conteúdos escolares eram trabalhados de maneira muito menos aprofundada.

Ao final do Ensino Médio, eu carregava comigo muitos sonhos e uma certeza que trazia desde criança: um dia me tornaria uma professora. Mas entre a realidade e o sonho havia uma distância enorme. Devido às circunstâncias, não iniciei o Ensino Superior logo após a conclusão do Ensino Médio. Naquele momento, me vi viúva, com dois filhos, e impossibilitada de dar prosseguimento aos meus estudos, foram tempos muito desafiadores. Passaram-se alguns anos para que eu enfim pudesse retornar à minha vida e, conseqüentemente, aos estudos, agora almejando cursar a tão sonhada faculdade.

Casada pela segunda vez, e com uma vida mais estabilizada, prestei vestibular para o curso de Letras. Na ocasião, eu e minha irmã caçula prestamos vestibular juntas e iniciamos o curso juntas, contudo, no decorrer do curso, minha irmã e companheira de estudos optou por desistir da graduação. Mesmo com muita dificuldade, prossegui e conquistei o tão sonhado diploma, tornando-me a única pessoa com curso superior da minha família.

Passei a lecionar na rede Estadual de ensino como professora eventual e me choquei com a realidade que tive de enfrentar. Tudo o que eu havia idealizado, após anos de estudos, era muito distante da realidade com a qual me deparei. A escola que encontrei se assemelhava muito mais a uma prisão – pela quantidade de grades e o comportamento das pessoas – do que ao ideal romântico de um espaço educativo vivo e acolhedor. O ambiente era muito hostil e desafiador, sem falar na violência dentro e fora da escola. Por diversas vezes, senti muito medo ao testemunhar meninos invadindo a escola pelo telhado e arremessando pedras e frutas podres nas salas de aula.

Nessa primeira escola em que trabalhei, havia dois corredores enormes, e que eram divididos por uma meia parede com grades muito altas. Cada corredor era

chamado de pavilhão A e B, não demorou muito para entender que quando os inspetores fechavam com cadeado os tais pavilhões, era cada um por si, literalmente. Cada professor fechava sua porta e tentava controlar sua turma. A escola se situava em uma comunidade muito carente e violenta, as famílias compareciam somente para tirar satisfação e nunca para dialogar, assim a própria comunicação entre os envolvidos no processo educativo manifestava-se de forma violenta.

Eu me senti ameaçada muitas vezes e presenciei colegas sendo agredidos fisicamente. Lembro-me de uma colega que gostava de ressaltar a inferioridade da comunidade, em certo dia, ela foi agredida por um aluno com um estilete. Essa situação me abalou profundamente, cheguei em casa chorando e jurando ao meu esposo que nunca mais voltaria à escola para lecionar, contudo, no outro dia lá estava eu novamente. Nesse período, minha saúde mental foi profundamente impactada, pois eu me sentia muito vulnerável e com a sensação de que a faculdade não havia me preparado para a realidade.

Recordo-me que os professores titulares faltavam muito, então quando isso acontecia eram atribuídas as aulas para nós, os professores auxiliares. Os alunos nos desrespeitavam, cotidianamente, por saberem que estávamos ali somente substituindo e que o professor titular nem mesmo olhava as atividades que passávamos. Muitos desses professores não permitiam nem mesmo que os alunos registrassem as atividades das aulas em substituição no caderno da disciplina. Desse modo, é possível constatar que os alunos apenas reproduziam o mesmo comportamento de desprezo que muitos docentes tinham em relação a um professor ingressante.

Durante esse percurso, raramente encontrei um professor que estivesse disposto a trocar informações e ajudar. Eles também demonstravam repulsa a qualquer proposta de inovação. Naquele contexto, os sonhos, ideais e desejo de ensinar de um docente recém-formado não eram bem-vistos. Entretanto, nem todas as experiências foram negativas, fui lecionar em outra escola do estado, e lá conheci uma diretora que carrego comigo em minhas memórias. Ostentava uma postura firme, mas ao mesmo tempo humanizada; se importava com cada aluno, e era perceptível em suas atitudes que ela não desistia fácil dos alunos ditos “problemáticos”. Nessa escola também havia problemas, porém eles eram enfrentados e resolvidos pela equipe gestora, e os docentes não normalizaram nenhum comportamento agressivo. Nesse período, meu trabalho iniciava no período da manhã e se estendia até a noite,

pois a escola atendia o Ensino Médio noturno e EJA. Lá encontrei muitas “Josefas” como minha avó, mulheres e homens que, no período noturno, iam em busca de um diploma para assim terem maiores oportunidades.

Passei dois anos trabalhando em diversas escolas estaduais da cidade de Praia Grande, infelizmente com realidades muito desfavoráveis e semelhantes entre si. Nesses espaços, os alunos não estavam ali por vontade própria, mas sim na sua grande maioria por obrigação, e não demonstravam prazer em estar naquele ambiente. Meus colegas professores não manifestavam qualquer entusiasmo em lecionar, e muitos chegavam a mostrar arrependimento por terem escolhido o magistério. Sob essas circunstâncias, muitos desistiram da profissão de professor, pois era notória a desmotivação, não só pelo comportamento dos alunos, mas também pela falta de incentivo diário recebido por muitas equipes gestoras. Era nítido que a equipe que trazia a comunidade para dentro da escola e estabelecia uma relação de comprometimento e parceria, sem dúvida, alcançava maior sucesso na resolução dos problemas, contudo nem sempre essa realidade se manifestava nos ambientes escolares.

Para além das críticas aqui expressas, é essencial ressaltar que a escola estadual foi vital em minha formação, pois foi lá que aprendi boa parte do que me tornou a profissional que sou e, principalmente, o que não me permito ser enquanto educadora. Mediante todos os desafios cotidianos, percebi a necessidade de investir em minha formação continuada, pois sentia que apenas a graduação não era suficiente para a concretização do meu fazer docente. Então resolvi fazer meu primeiro curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, e mais tarde concluí também o curso de Pedagogia. Contudo, constatei que ainda não era o suficiente, e realizei mais dois cursos de pós-graduação (Direito Educacional, Alfabetização e Letramento).

Minha principal busca voltava-se a cursos que realmente agregassem algo significativo à minha prática em sala de aula, além de alimentar meu currículo, pois compreendia a importância da formação continuada para o melhor desempenho da minha prática.

No ano 2012 me efetivei como professora adjunta (professora de Ensino Infantil e Fundamental I) da Prefeitura de Praia Grande, e por um capricho do destino, inaugurei minha trajetória como professora da rede municipal na mesma escola em que teve início minha vida escolar (E.M. José Júlio Martins Baptista). Obviamente,

passados tantos anos, a escola não era mais a mesma em vários aspectos: o espaço destinado às árvores frutíferas dava lugar ao cinza do cimento, e a horta havia se transformado em um estacionamento; no entanto, ainda conseguia identificar alguns espaços que não haviam sido tão modificados, como a pracinha que ainda hoje mantém algumas de suas características, como os bancos de madeira e seu terreno de terra batida. Foi ali que aprendi muito do que sou hoje como professora, fui agraciada com colegas maravilhosas, inclusive tive a honra de trabalhar com uma colega que havia sido minha professora naquela mesma escola, e agora ansiava pela sua aposentadoria.

No entanto, também foi naquela escola que alguns dos meus sonhos como professora foram perdidos. Presenciei muitos colegas escolhendo os alunos pelo que julgavam “normal”, configurando a Unidade em um espaço de segregação”. Por diversas vezes, ouvi colegas dizerem não entender o que alguns alunos faziam ali, e muitos desses docentes até chegavam a se negar a atribuir algumas salas, por lá estarem determinados alunos. A exclusão não se dava apenas com os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, mas também quando o aluno evidenciava uma condição de higiene precária.

Em 2018, fui aprovada em um processo seletivo interno para cargo de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da Secretaria de Educação, função equivalente à de coordenador pedagógico. A decisão de alçar novos voos partiu de minha inquietação diante dos desafios com os quais me deparava em sala de aula, percebendo não serem somente meus, mas derivados de um pensamento generalizado e profundo.

Fui também muito inspirada por uma ATP que acompanhou meu trabalho, me orientando e conduzindo com profunda responsabilidade, comprometimento e gentileza. Ao final do processo, fui destinada ao trabalho junto à Divisão de Educação Especial, cargo que ocupo atualmente. Passei então a realizar o suporte pedagógico para os professores que atuam junto aos alunos com algum tipo de deficiência. Esta função preconiza o acompanhamento de docentes e discentes, público-alvo da Educação Especial, com vistas a identificar as barreiras que se impõem às suas aprendizagens em sala comum e, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), eliminá-las, visando à efetivação do processo de inclusão escolar.

Apesar de sempre me preocupar em oferecer o melhor atendimento a todos os meus alunos indistintamente, minha intenção inicial, confesso, não era compor a equipe de ATPs da Educação Especial, pois tinha poucas referências com as quais estreitei laços. Como cada profissional desenvolve sua identidade e perfil de trabalho, recordo-me particularmente de duas ATPs que me acompanharam enquanto docente: uma que me fornecia suporte com um aluno especificamente; e outra cujo trabalho consistia em visitas apressadas, infinitos registros em planilhas, múltiplas possibilidades de atividades ofertadas, porém sem o conhecimento dos objetivos específicos a que se destinavam.

Com experiências tão diversas e conhecimento restrito sobre as atribuições do cargo, iniciei na nova função sem ao menos conhecer ou ter alguma referência da pessoa que ocupava o cargo de chefia à época. Apesar disso, fui acolhida e senti que teria o amparo necessário para embarcar naquele desafio. As condições não eram ideais, sobretudo porque a equipe contava com um número reduzido de profissionais, e atendíamos blocos de aproximadamente 10 escolas, o que tornava nossas visitas insuficientes e dificultava a criação de vínculos com equipes e professores. Obviamente esse fator se potencializava mediante a lógica capacitista que buscávamos combater diariamente, pois por vezes a presença do estudante com deficiência era vista como um incômodo, ao escancarar fragilidades, inclusive de ordem metodológica, e meu trabalho representava simbolicamente o embate, a luta pelo direito à permanência. Cresci muito neste percurso, e mesmo diante da hostilidade de alguns, era na alegria de contagiar um professor, incentivando-o a não se acomodar e acreditar nas possibilidades da educação inclusiva que residia meu estímulo para prosseguir.

Durante o caminho me deparei com inúmeras situações de falta de compromisso, despreparo e negligência por parte de docentes, gestores e também das famílias. Observei que essas situações eram permeadas tanto por questões de ignorância e preconceito no que se refere à deficiência quanto por uma carência formativa no âmbito do atendimento à diversidade, tão própria do caráter heterogêneo de nossas humanidades.

O trabalho realizado no chão da escola durante esses anos me motivou a avançar um passo a mais no aprofundamento de meus estudos, não somente na busca por perspectivas teóricas novas, mas também na minha autoconstrução como

pesquisadora. Esse capítulo de minha trajetória vai ao encontro com o exposto por Freire (2016, p.31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Desde que iniciei no curso de mestrado, os múltiplos olhares que se construíram a partir das novas perspectivas teóricas com que me deparei permitem olhar minha trajetória sob um novo prisma. Decidi então realizar minha pesquisa em uma das escolas que fizeram parte da minha trajetória. A escolha da Unidade se deu permeada por um misto de racionalidade e afetividade. Desde que iniciei o trabalho nessa escola, fui profundamente acolhida, não somente por afinidade individual, mas porque, para aquela gestão, minha função não representava uma ameaça a uma lógica já estabelecida, mas um suporte bem-vindo para a construção da escola que desejamos.

O objetivo da referida escola se embasa no compromisso com a construção daquele espaço na condição de um ambiente educativo como o que sonhei: inclusivo, diverso, acolhedor. Hoje, como professora, ATP, pesquisadora e militante da educação, percebo-me enquanto parte de uma história tipicamente brasileira, que teve em meus avós as bases para a profunda valorização do conhecimento que emancipa, que cura, pelo qual tomamos parte da sociedade que historicamente nos oprime e a transformamos. Hoje, a fala de minha avó, que dizia que somente os estudos tornam uma mulher livre, ganha ainda mais sentido, pois foi por meio dos estudos que descobri a razão pela qual desejo ser livre:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2013, p.48).

A profundidade desse excerto e dos saberes construídos por Paulo Freire dialoga com a realidade que me comprometo a modificar enquanto docente-pesquisadora. Primeiro por me reconhecer na lógica de opressão em um país que ainda não valoriza a educação. Consciente desse meu lugar, posso também

influenciar o processo de tomada de consciência desses estudantes e suas famílias, que vivenciam ainda mais camadas de opressão em seu cotidiano. Logo, o primeiro passo deste caminhar está sempre no acolhimento e parceria para a apropriação de um lugar no mundo, da consciência sobre a possibilidade de transformação.

Compreendo a importância da função de ATP de Educação Inclusiva e considero louvável a iniciativa. Entretanto, acredito e luto por um futuro em que tal função se faça desnecessária, um cenário em que cada coordenador/ATP de Unidade se responsabilize pela construção de uma escola que contemple e valorize a diversidade como uma característica humana, e como sua maior potência.

Não quero aqui desqualificar a importância dos saberes especializados, mas reafirmar meu desejo que eles existam como suporte para a equidade, e não como um campo de atuação fragmentado e, por vezes, descolado da escola. Acredito que desmistificar a lógica do perfil, do profissional “escolhido” ou com um dom para a Educação Especial alimenta a lógica de segregação, portanto, o compartilhamento de saberes deve partir de uma lógica de valorização das diferenças e corresponsabilização pelo direito de existir dessas.

Apesar dessa crença, considero o cenário almejado ainda distante, inclusive porque, diante da alta demanda de trabalho, observo a construção de uma lógica produtivista nas escolas. Exige-se dos ATPs um trabalho formativo sem investimento efetivo em suas formações. Apesar da realização de cursos pontuais e atividades formativas, percebo uma carência de perspectiva, de saber enquanto rede onde queremos chegar e quais caminhos percorreremos para alcançar tal objetivo, isso permeia referenciais teóricos sólidos, políticas públicas articuladas com um compromisso efetivo com a transformação da educação. Enquanto isso não ocorre, nos agarramos às buscas formativas individuais, como este curso, no desejo de transformar ao menos os pequenos espaços que ocupamos e as vidas que ali permeiam, em um permanente processo de libertação, como apontado por Freire (2013, p.48).

2 IDENTIDADES DOCENTES E SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO

A infância é definida pelo dicionário como o “período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade [...]” (Ferreira, 2009). Para além da conceituação do termo, é um período rico em aprendizagens. Nas mais diversas manifestações e corporeidades humanas, esse período se caracteriza pelas infinitas possibilidades de vivências que marcam de maneira muito significativa a construção da identidade do indivíduo.

Em consonância com essas reflexões, alguns autores apontam para o período da infância as primeiras observações acerca da formação de uma identidade docente. Isto porque a escola, enquanto um dos principais espaços sociais a que pertencemos, comumente direciona nossa conduta de aprendiz, ao passo que a necessidade de aprender transcende os espaços escolares.

É possível ainda, estabelecermos uma reflexão acerca da importância do conhecimento letrado na sociedade contemporânea. Somos inundados por símbolos gráficos enquanto representações da linguagem escrita diariamente, nos mais diversos contextos. Desse modo, a importância do espaço escolar na qualidade daquele que traz consigo a missão de introduzir o indivíduo nesse universo letrado se potencializa ainda mais.

Logo, a criança que outrora brincava de “escolinha” reconhece a relevância social do espaço escolar e do conhecimento historicamente construído, e se apropria dos papéis que compunham essa peça. Com o passar do tempo, a brincadeira traz à consciência a habilidade de projetar seus conhecimentos de uma maneira quase palpável para o outro, o que se segue é a lapidação, das habilidades que viabilizem esse exercício docente, mas, sobretudo, da identidade que se cristaliza no ato de aprender e ensinar, ainda que travestido de brincadeira.

O desvelar deste processo culmina nos espaços acadêmicos, onde a fantasia por vezes dá lugar aos traçados mais duros da construção da identidade. A lógica intuitiva já não se sustenta mais solitária, e o pensamento científico ganha espaço na formação inicial e continuada. Surgem então as grandes perguntas, questionamentos que podem abalar a visualização da individualidade ou deixá-la ainda mais evidente e forte do que nunca. É uma fase decisiva para a identidade, pois é justamente nessa época que ela tomará forma, e se consolidarão algumas características que tendem a permanecer ao longo da vida do indivíduo, a “essência” permanece.

2.1 Os Primórdios da Formação da Identidade Docente

Como já mencionado anteriormente, a escola é, de modo geral, um dos primeiros espaços sociais que o infante ocupa fora do núcleo familiar. É ali também que se estabelecem as primeiras impressões e relações com conceitos acadêmicos e os saberes historicamente construídos. Nesse sentido, pode-se afirmar, metaforicamente, que cada passo que a criança avança nos espaços escolares representa a conquista de um novo mundo, como se desbravasse novos mares. Apesar dos currículos estruturarem os objetivos de desenvolvimento de maneira articulada às fases do desenvolvimento humano, essas aprendizagens e conquistas se dão de maneira orgânica, permeada pelas vivências sociais e históricas dos atores que compõem esse cenário.

Isso posto, à medida que nosso mundo se expande na experimentação do ambiente escolar, nossos conhecimentos se ampliam na mesma proporção. Contudo, o que é o conhecimento por si só? A intencionalidade da construção do conhecimento e o respeito a este caráter orgânico da aprendizagem conduzem o aprendiz a apropriar-se das informações, transformá-las e recriá-las.

Freire (2016, p.43) afirma: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção". Sob essa perspectiva, fomentar no infante o encanto pelo conhecimento e por seu processo de construção projeta este mesmo olhar para outro processo: o ensino.

Desse modo, é comum que a criança "reproduza" práticas docentes como reafirmação da construção do conhecimento, e de suas apropriações dos saberes. Esta reprodução, espelhada na figura do professor, traz consigo aplicação de métodos e estratégias para que se atinja, no campo lúdico, o mesmo fim: a aprendizagem. A maneira como essa representação se desvela confere grande complexidade à criação de uma identidade docente, pois se assemelha ao processo de socialização como construção de um Si mesmo na relação com o Outro, como explicitado na obra de Claude Dubar (1997) – *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*.

A primeira etapa essencial dessa socialização segundo Mead é a "assunção", pela criança, dos papéis desempenhados por seus próximos, que Mead chama de seus "outros significativos". O papel é justamente esse conjunto de gestos que funcionam como símbolos significantes e associados para formar um "personagem" socialmente reconhecido. A criança pequena começa a se socializar, não imitando passivamente sua mãe ou seu pai, mas recriando,

por gestos organizados, o papel da mãe com suas bonecas, ou o papel do pai com suas ferramentas ou seu jornal (Dubar, 1997, p.117).

Nota-se pela inferência de Dubar (1997) que as representações de papéis sociais pelas crianças se dão, para além de aprendizagens sistematicamente organizadas, por meio da observação e vivências, valendo-se de suas habilidades cognitivas para representar o conhecimento que adquirem cotidianamente, tornando-o mais acessível. Para tanto, utilizarão de inúmeros recursos, selecionando aqueles com que mais se identificam. Por exemplo: crianças que têm aptidão para o desenho utilizam esses recursos para “ensinar”, transformando suas observações e percepções de mundo em representação gráfica.

Assim, é possível afirmar que todos esses processos e vivências compõem a construção da identidade de maneira inconsciente. Essa identidade se forma a partir das referências que o indivíduo tem e das habilidades utilizadas por ele para representar e elaborar suas constatações sobre o mundo a que pertence. Joenk (2002, p. 2) compartilha as conclusões de Vygotsky:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (1989/2007, p.33).

A escola, enquanto espaço de socialização, configura um importante elemento no processo de desenvolvimento da criança. Ao experimentar a aprendizagem acadêmica proporcionada pelo ambiente escolar, abrem-se novas possibilidades de atuação. O infante percebe que tem a capacidade de expandir o mundo de outras pessoas e ampliar possibilidades a partir dessa nova perspectiva.

A ressignificação da imagem do professor no imaginário infantil vem carregada da interpretação sobre as possibilidades da atuação docente. O fazer pedagógico, quando experimentado, propicia o sentimento de pertencimento e ação transformadora no mundo, pois ao vivenciar tal experiência por meio do brincar, a criança reinventa também a importância do professor em seu imaginário, posicionando-o por vezes em um lugar de heroísmo e mitificação.

Em um mundo em que as crianças são invisibilidades, Sarmento (2007) estabelece uma análise acerca da negação dos saberes, dos modos de ser e de existir

das crianças, identificando três dimensões características dos processos de invisibilização sofridos historicamente pelas crianças: a invisibilidade histórica, a cívica e a científica. A permanente reflexão sobre esses lugares de invisibilidade da infância são fundamentais para a elaboração dessa identidade; e o estímulo às vivências lúdicas de reprodução das práticas sociais configura um fator de proteção do infante e do seu processo de desenvolvimento.

Com maior consistência crítica, George Mead (1934) inaugurou uma tradição crítica do pensamento social, abordando o papel da interação social na elaboração do autoconceito. O princípio dos trabalhos analíticos é que o indivíduo constrói o seu autoconceito por meio das suas percepções sobre a forma como os outros o significam. Em síntese, o pensamento do autor conclui que as pessoas com quem a criança se relaciona com maior frequência se tornam objeto de interação e, conseqüentemente, produzindo relações emocionais mais intensas que impactam diretamente na construção da visão de mundo do infante. Esses elementos direcionam seus comportamentos e modelos escolhidos para projeções de futuro.

O autoconceito, segundo Sisto e Martinelli (2004), é um produto da interação entre a pessoa e o seu meio ambiente. Sob esta ótica, o processo de construção de uma identidade social, acompanhado de uma avaliação de suas capacidades, realizações, experiências e representações, começa a ser construído na infância e sofre o impacto das opiniões dos outros. Assim, esse comportamento vai se moldando à medida que indicadores e informações lhe apresentam retornos positivos ou negativos a depender do contexto social (família, escola ou outro meio social). Tanto Mead (1934), quanto Sisto e Martinelli (2004) compartilham uma visão convergente em relação ao autoconceito.

Para Mead (1934), o termo “Self” se refere ao processo em que o sujeito se reconhece como alguém próprio, atua como um eu e se percebe reflexiva e conscientemente como um objeto de experiência, podendo se referir a si mesmo como “mim”. Logo, o *self* é uma estrutura resultante da experiência social e que, uma vez formada, pode proporcionar experiências para ele próprio. Tanto o autoconceito quanto o *self* são importantes para a constituição de uma identidade.

Para a Psicologia, a personalidade é o conjunto de características psicológicas que determinam os padrões de pensar, sentir e agir, ou seja, as formas de existir no mundo, individual e coletivamente. O processo de construção dessa personalidade é

gradual, complexo e único para cada indivíduo, e se dá através das relações sociais estabelecidas.

Em consonância com essa linha de pensamento, Vygotsky (2007), em sua Teoria do Desenvolvimento, concebe que a criança estabelece a linguagem na interação com o outro, pois nasce inserida em um meio social. Sob essa perspectiva, o infante é um sujeito interativo, que se desenvolve na interação com o outro.

Estabelecido breve levantamento da ampla bibliografia que discorre sobre a construção da personalidade e concepção do indivíduo enquanto ser social, torna-se imprescindível redirecionar o olhar para as especificidades da concepção quanto à identidade docente. Com a reflexão sobre a convergência dos estudos aqui elencados, conclui-se que a personalidade se constrói a partir da interação com o meio social em que se está inserido.

Ao se considerar a escola, na sociedade contemporânea, como o primeiro espaço de ampliação do convívio social da criança, para além da família, pode-se admitir que a identidade docente tenha íntima relação com a própria construção de nossa personalidade enquanto seres sociais, e nas formas como se interage nesse espaço.

Nesse contexto, analisando-se a infância sob a mesma perspectiva, pode-se afirmar que esta constitui um período extremamente fértil de interações e descobertas que direcionam a formação da personalidade, a ser consolidada na fase adulta. Mediante elaboração e amadurecimento, podem ocorrer mudanças, contudo Leontiev (1978) afirma que a infância é o período espontâneo do desenvolvimento desse sistema.

É nos primeiros anos de vida que a criança aprende valores, normas de conduta e capacidades especificamente humanas, tornando-se capaz de se expressar de maneira singular diante do mundo: desenvolve uma consciência cada vez mais complexa sobre os objetos e um conhecimento sobre as relações humanas e, sobretudo, sobre si mesma (a autoconsciência).

Esse processo é mediado pelas vivências, por isso de acordo com Vygotsky (2007) e Sève (1979), é possível afirmar que a personalidade do indivíduo é resultado de sua biografia: condições de vida e educação, atividades que desenvolvem aprendizagens, empreendendo a evolução do seu psiquismo.

Nota-se pelo abordado até aqui que o interesse pelos anos iniciais de vida dos indivíduos tem origem na história em investigações sobre o desenvolvimento humano.

Essas pesquisas partem de uma preocupação com os cuidados e com a educação das crianças, bem como com o próprio conceito de infância enquanto um período particular do desenvolvimento (Cairns, 1983 apud Mota, 2005; Cole & Cole, 2004; Mahoney, 1998).

Tais premissas elucidam como se dá o início do processo de formação de uma identidade docente. A partir dessas constatações, é possível observar elementos comuns entre os indivíduos, que se entrelaçam a características que são inerentes às particularidades dos sujeitos. Assim, as raízes dessa construção se mostram multifacetadas, uma vez que são compostas por elementos comuns, porém diversos de acordo com as experiências vivenciadas. Uma vez que esta pesquisa se propõe a analisar um coletivo docente, pode-se então afirmar que a compreensão dos processos que envolvem o desenvolvimento da personalidade conduz ao melhor entendimento das identidades dos professores que compõem o objeto de estudo.

Esclarecido esse importante elemento multifacetado das identidades docentes, debruçou-se sobre a obra de Paulo Freire. O autor, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2016, p.25-46), diz que “Não há docência sem discência”. São caracterizados diferentes perfis de educadores: críticos, progressistas e conservadores; apesar de se diferenciarem entre si em termos de percepções de mundo e posicionamento, todos necessitam de saberes comuns, um deles é reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo.

Essa concepção se distancia da ideia que concebe o educador enquanto detentor do conhecimento e o aluno como um receptáculo no qual esses saberes devem ser depositados de maneira acrítica, na chamada educação bancária. Sob a ótica freiriana, o fazer pedagógico deve se construir imbuído de uma prática constante de ação e reflexão. Essa prática é atravessada pelo compromisso diário com o ensinar e o aprender, sendo indispensável ao docente a coerência entre o discurso e a prática.

Conclui-se então que as raízes desses processos identitários culminam em diversos perfis docentes, e suas vivências são refletidas em práticas que necessitam a cada dia mais mover-se na direção de uma tomada de consciência sobre esses fazeres.

2.2 Consciência e Lapidação

Cabral *et al.* (2015, p. 417) exprime brevemente a profundidade do conceito de consciência elaborado por Vygotsky:

Dessa forma, se revela a origem da consciência e ao mesmo tempo do comportamento social. À medida que dominamos o mecanismo de conhecimento do outro, passamos a dominar o mecanismo de conhecimento de nós mesmos. “A linguagem é, por um lado, um sistema de ‘reflexos de contato social’, e por outro, um sistema de reflexos da consciência” (Vygotsky, 2007, p. 81).

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que a consciência e a linguagem em todas as suas expressões caracterizam de forma complexa a forma e as possibilidades de existir e de se relacionar no mundo. A racionalização desses conceitos na presente pesquisa visa ao refinamento da percepção sobre elementos que configuram a construção e elaboração dessa identidade docente.

O entendimento sobre formas de atuação social surge mediante a experimentação desses papéis. Por exemplo, uma pessoa percebe que pode ser um poeta mediante a criação de um poema; um artista cria a consciência dessa sua habilidade após vivenciar a experiência artística; de maneira semelhante um professor só se percebe como tal mediante a experimentação do fazer docente, que pode se dar ludicamente na reprodução de suas experiências discentes. Ou seja, as identidades profissionais são elaboradas por meio da experimentação dos papéis sociais e da produção de linguagens.

À medida que mais pessoas desenvolvem a consciência sobre sua identidade docente, desenvolve-se a percepção do outro nesse contexto e a experimentação de novas possibilidades de exercer essa identidade por meios métodos e formas de ação pedagógica.

Uma frase atribuída a Carl Jung, psiquiatra suíço, fundador da Psicologia Analítica, afirma: “Quem olha para fora sonha, quem olha para dentro desperta”. A partir desse pensamento, é possível refletir que o despertar de um docente ocorre quando ele cria consciência do que tem dentro de si, de suas capacidades.

Corroborando esse raciocínio, Nóvoa (2009, p. 22) aponta:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Com a experimentação é possível entender o que funciona melhor na prática e, por meio dessas experiências, surgem reflexões com potencial para conduzir o indivíduo em um processo permanente de auto reforma e consequente revitalização constante da identidade docente. Contudo, é importante reiterar que, assim como o conceito de personalidade trabalhado anteriormente, alguns aspectos podem ser mudados, mas as características fundamentais tendem a permanecer inalteradas.

Sob uma perspectiva naturalista – também adotada pelo filósofo John Dewey (1959) – a experiência exerce um papel importante nas ações de um agente, orientando, modificando e interferindo nas ações humanas.

A relação com o outro representa um importante papel para a elaboração da própria consciência, e é em meio a esse entrelaçamento histórico construído que se consolida nossa forma de ser/existir no mundo, iniciando assim um processo de subjetivação e objetivação.

Por ser projeto, o sujeito é definido por um futuro. Em outras palavras, ele se faz no presente, com base num passado e dirigido por um desejo, por aquilo que ainda não é e projeta vira-se. Desse modo, transita a partir de um campo de possíveis sociais e históricos, por meio dos quais visa superar sua objetivação, por meio da subjetivação, em direção a uma nova objetivação. (Maheirie, 1994/20025 apud Maheirie e Pretto, 2007, p. 458).

Isso posto, assim como a Física pontua que a energia não se perde, apenas se transforma, pode-se afirmar que a identidade docente não se perde, apenas se transforma.

2.3 Processos de Formação no Mundo Acadêmico

Fontana (2017, p.16) compartilha uma reflexão sobre a trajetória que a conduziu no desenvolvimento de construção de sua identidade docente:

Como professora entre professoras, vi nascerem em mim à inquietação e o desejo de estudar, de perto, os processos pelos quais se tem construído, em nós, nosso “ser profissional”, na rede móvel e multifacetada de relações sociais (que são relações de poder) por nós vividos.

Apesar desse processo não se construir conscientemente em todo seu percurso, é notório que as relações estabelecidas durante essa trajetória impactam diretamente o perfil assumido pelo docente em relação a sua vida profissional. Logo,

os caminhos formativos são produzidos diariamente pelas referências de professores que se conheceu, ao longo da trajetória acadêmica, desde a infância.

Desse modo, o aporte teórico fornecido durante a graduação cristaliza uma segurança dessa identidade docente, esclarece e racionaliza o que até então se dava de maneira intuitiva, pelo próprio desenvolvimento cognitivo, da consciência e da personalidade. Cabe se considerar também que, por vezes, a elaboração do conhecimento científico pode causar ao professor uma sensação de insegurança em relação à grande responsabilidade do fazer docente. Não se pretende aqui adotar uma abordagem reducionista da identidade docente, posto que ela se constrói em múltiplas dimensões. Nesse sentido,

Pode-se dizer que “ser-professor(a)” é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações. Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. A ideia central é que existem três dinâmicas imbricadas no “ser-professor(a)”: aprendizagem profissional, ativismo docente e desenvolvimento pessoal. Cada uma dessas dinâmicas apresenta condutas distintas do professor resultando na melhoria qualitativa do envolvimento e compreensão de si próprio, do campo de trabalho ou das esferas políticas. (Iza *et al*, 2014, p.276)

Logo, ao se considerar as dimensões que antecedem e permeiam essa construção, é importante abordar a partir daqui identidades docentes, devido à pluralidade de contextos tipicamente humanos que abarcam tal formação.

Os desafios que se impõem à prática docente no cotidiano configuram outro elemento importante. Nogaro e Nogaro (2012, p.113 -114) afirmam:

O professor não trabalha só com rotinas, há momentos em que precisa mobilizar saberes, resolver crises, criar, inventar e definir estratégias e isto vai muito além da formação técnica, constitui-se como dimensão da totalidade. [...] o exercício da docência exige mais do que possuir conhecimento e saber aplicar técnicas pedagógicas. A condução de um grupo de alunos e desenvolvimento do trabalho pedagógico exige do professor capacidade de conhecer, aplicar, ressignificar conhecimento como também organizar e mobilizar os discentes para que aprendam.

Desse modo, o fazer docente transcende saberes meramente tecnicistas. Por seu caráter tipicamente humano de mediação de relações faz-se necessário estabelecer um refinado equilíbrio entre conhecimento acadêmico e humano, entre reflexão e ação. A capacidade de ensinar é constantemente atravessada pela

sensibilidade e habilidade de relacionar teoria e prática em uma lógica reflexiva. Essa conduta é ao mesmo tempo essencial e libertadora. Freire (2013, p.44) afirma que, mediante a realidade de uma sociedade composta por opressores e oprimidos,

[...] em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, à volta sobre ela. É por isso que só através da práxis autêntica que, não sendo “blábláblá”, nem ativismo, mas ação e reflexão são possíveis fazê-lo.

Essa perspectiva redimensiona o fazer docente a um patamar tipicamente humano, que exige permanente reflexão e responsabilidade social. Esse movimento constante que permeia o ato de ensinar é o que vai gradativamente conferindo a almejada segurança à prática pedagógica cotidiana. Contudo, é importante destacar a fragilidade dessa confiança, uma vez que a realidade que se interpõe ao chão da sala de aula, tão repleto de diversidade, frequentemente produz uma sensação de despreparo e desconforto, só superada pela consciência de todos serem – inspirados em Freire – seres inacabados.

É importante compreender que essa conduta permeia a docência em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, se as universidades forem consideradas como espaços de formação inicial dos professores de todos os níveis de ensino, torna-se essencial que se direcione um olhar ainda mais apurado para essa instância. Pimenta e Anastásio (2002, p. 259) referindo-se ao processo de docência do ensino superior, afirmam que:

O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional [...] este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

Sob essa perspectiva, é impreterível a discussão as demandas pedagógicas específicas do ensino superior. Pimenta, Anastásio e Cavallet (2002, p.271) pontuam:

Alguns simplismos se fazem presentes na relação entre a pedagogia e a docência universitária. Esteves & Pimenta (1993) apontam alguns. Por exemplo, resumir-se a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando-se a pedagogia como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro simplismo é o que considera o campo da pedagogia reduzido às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o que reduz a docência ao espaço escolar. E por fim, o que considera a pedagogia como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares.

Logo, é essencial estabelecermos um movimento de ruptura com tais percepções simplistas da formação acadêmica pedagógica, o que só pode ser realizado mediante uma profunda reflexão acerca de como entendemos os espaços universitários e suas propostas. Na sequência do excerto acima, os autores refletem (Pimenta; Anastásio; Cavallet, 2002, p.271):

Entendemos que ao se considerar o fenômeno ensino na Universidade numa perspectiva ecológica (espaço dinâmico e multirreferencial), o esforço será o de dispor o conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (Pimenta, 1997).

A forma de pensar a missão dos cursos universitários aqui apresentada vai ao encontro das premissas que norteiam a pesquisadora deste trabalho, entretanto não é possível generalizar que, de fato os cursos consigam em sua totalidade formar professores sob essa perspectiva. Cabe mencionar que, de acordo com o Censo do Ensino Superior 2021: “Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 39,0%, enquanto a modalidade a distância apresenta 61,0% do total de matrículas” (Brasil, 2022, p.23).

Ainda de acordo com dados mais específicos, são ofertadas 983.125 vagas nos 1851 cursos de Pedagogia registrados no Ministério da Educação. Evidentemente, o cenário de distanciamento social imposto pela pandemia intensificou os contextos de educação à distância. Pretende-se, portanto, investigar os indicadores para uma análise aprofundada do impacto da formação integralmente EaD na formação de professores, problematizando sua efetividade no atendimento de demandas de formação inicial.

Para além dessa nova configuração organizacional dos cursos, é importante fomentar a discussão em relação aos elementos de ordem curricular. As indagações sobre os currículos dos cursos de Pedagogia vivem em um constante tensionamento nas últimas décadas. Para se compreender melhor esse cenário, é essencial entender que a escola é concebida como um espaço de difusão do conhecimento e cultura de uma determinada comunidade. Deste modo, espera-se que seu currículo reflita os valores e conceitos que se aplicam a uma comunidade. Isso posto, não foram localizadas pesquisas que analisassem especificamente os currículos de

Universidades situadas na Baixada Santista, entretanto, cabe aqui discutir brevemente alguns pressupostos teóricos que conduzem as práticas curriculares.

As teorias críticas do currículo repercutiram mais fortemente no Brasil na década de 1970, e foram melhor exploradas por teóricos brasileiros já na década de 1990. Em termos conceituais, se o currículo for considerado, como descrito acima, de acordo com a sua função de difundir valores e conceitos de uma comunidade entre as gerações futuras, pode-se afirmar que este representa um importante mecanismo de manutenção de uma ordem social. Segundo esse raciocínio, não é possível pensar os currículos descolados das relações de poder.

Nesse sentido, Mendes, Cardoso e Matos (2019) apontam que diante das possibilidades apresentadas, com base nas teorizações críticas e pós-críticas, “[...] se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão (Silva, 1995, p.195).

Essas relações zeram parte de um complexo jogo de interesses que foram, ao longo do processo, constituindo aquilo que se tornou a proposta. Igualmente, temos clareza que o contexto inicial da reforma foi algo central para o processo (Mendes; Cardoso; Matos, 2019, p.122).

Depreende-se, portanto, que a profissão docente é atravessada por uma gama complexa de saberes, debates, tensionamentos e interesses historicamente produzidos, que se relacionam intimamente com projetos de sociedade (e poder) que se delineiam em múltiplos espaços. Isso posto, é evidente que sua constituição transcende o campo teórico e metodológico, mas precisa ser analisado com vistas às intenções que imbricadas nos currículos. O caráter tão especificamente humano da profissão exige de seus atores profunda flexibilidade, sensibilidade e reflexão para contemplar os movimentos históricos, sociais, psicológicos, emocionais que permeiam a vida de educadores e estudantes. Logo, é imprescindível que a formação docente contemple a característica multifacetada do desenvolvimento humano, refletindo esse pensamento na elaboração de todas as estruturas (materiais e imateriais) que compõem o espaço escolar.

Dada essa breve reflexão sobre as múltiplas dimensões que permeiam a análise da formação inicial do docente, é essencial reafirmar o caráter emancipatório, calcado em valores democráticos e dos direitos humanos da formação docente que aspiramos. Nesse sentido, Azevedo e André (2020) apontam a relevância de “confrontar as relações entre currículo, cultura e poder no ensino superior, a fim de se

conquistar uma política educacional que contemple as minorias, por vezes marginalizadas nas instituições de ensino”.

Fundamentadas na leitura de Giroux (2003), as autoras supracitadas afirmam que:

[...] o multiculturalismo, além de desafiar o conteúdo dos currículos, confronta com sucesso a distribuição institucional do poder no ensino superior, que foi expandido pelas ações afirmativas e por outros programas que possibilitaram que os estudantes de minorias tenham acesso a esse nível de ensino (Azevedo; André, 2020, p.39)

Essa percepção multicultural não exclui o aspecto técnico. Mediante tamanha relevância e complexidade da prática pedagógica, é essencial o constante desenvolvimento de saberes e práticas de inovação que acompanhem os processos científicos da educação, bem como os movimentos da sociedade contemporânea.

O conceito de Modernidade Líquida, exposto por Zygmunt Bauman (1990), contempla essa reflexão. A ideia de Bauman vale-se do termo “líquido” justamente para ilustrar a fluidez da época. Nota-se que a sociedade contemporânea apresenta características que se adaptam e modificam rapidamente, exigindo extrema flexibilidade conceitual, sobretudo daqueles que atuam na linha de frente da formação humana – a educação. Desse modo, Bauman (2007, p.7) nos instiga a pensar a flexibilidade necessária em relação aos espaços sociais para atendimento das demandas contemporâneas.

A passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida", ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las (Bauman, 2007, p.7).

Contudo, ao se analisar as bases da educação brasileira, observa-se um modelo tipicamente enrijecido, de caráter sólido. É importante destacar aqui que essa solidez não se remete a um caráter de segurança e forte embasamento, mas sim de inflexibilidade. Bauman estabelece uma análise desse modelo como uma sociedade com valores rígidos e tendência a se manter com as mesmas características. Esse perfil se reflete em nossa estrutura educacional prioritariamente embasada em práticas conservadoras que acabam se revelando falhas no atendimento das

demandas contemporâneas, uma vez que não criam identificação com as realidades dos indivíduos que a compõem.

Como uma ilustração dessa análise, pode-se observar a composição das salas de aula de boa parte das escolas do país. Notam-se elementos que remetem a um modelo industrial, com carteiras enfileiradas, rotinas inflexíveis, papéis bem definidos entre docentes (que detêm o conhecimento e frequentemente se posicionam em pé frente aos que recebem esses saberes) e discentes (passivos e devidamente organizados para receber o conhecimento). Os alunos são frequentemente uniformizados e os professores por vezes utilizam aventais/jalecos. Tanto a organização física da sala quanto as vestimentas remetem a uma hierarquização dos indivíduos no ambiente escolar. Esse modelo não superado é retratado no videoclipe da banda britânica Pink Floyd – *Another Brick in the Wall (1982)*, que retrata tanto o contexto de uma sala de aula e as violências cometidas por um professor opressor (que também é oprimido em outro contexto) quanto faz analogia de crianças com máscaras iguais, enfileiradas em esteiras que remetem a uma linha de produção, sendo jogadas em uma máquina de moer carne, o que denota uma referência clara ao caráter massificador dos sistemas de ensino. Os cenários que ambientam o clipe estabelecem uma nítida relação entre os sistemas tradicionais de ensino e o modelo industrial, constituído historicamente no período que Bauman denomina “sociedade sólida”, durante o período da Revolução Industrial (1760 -1840).

Nesse cenário, observam-se movimentos que buscam a modernização dos processos educativos, restritos à aquisição de recursos tecnológicos, sem investimento efetivo na revisão de concepções. Logo, as fragilidades formativas são apenas maquiadas pelo verniz da inovação. Incontáveis vezes, professores são vistos projetando em lousas digitais as mesmas atividades descontextualizadas que inundavam as páginas de cartilhas utilizadas por eles mesmos em suas formações iniciais.

Mediante tais circunstâncias, o grande desafio está relacionado a “profissionais sólidos em meio a uma sociedade líquida”, constantemente relatando inaptidão para lidar com questões comportamentais e de aprendizagem de crianças e jovens, cuja fluidez cognitiva não se contém mais em espaços restritos e rígidos de modulação das personalidades. Portanto, para além de recursos tecnológicos, é essencial o investimento na formação de educadores para a construção de uma escola livre, fluida, que contemple, abarque, envolva as diferentes características utilizando essa

diversidade não como desafio, mas como sua maior força na elaboração do conhecimento.

O investimento na formação desse docente contempla o processo de humanização do corpo de estudantes, expandindo o compromisso da educação para uma integralidade. Essa concepção possibilita aos professores o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que auxiliem na construção dos seus saberes/fazerem a partir dos desafios que o ensino como prática social lhes exige, impactando diretamente no aprimoramento permanente de sua própria identidade, que segundo Pimenta (1999, p. 18):

É um processo de construção do sujeito historicamente situado, sendo esta construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante e das tradições. Podendo ainda ser construída pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida a ser professor.

Nota-se que a construção da identidade docente é permeada por uma profunda carga emocional. Essa elaboração permeia os aspectos individuais e institucionais em todas as etapas de ensino, como apontado por Pimenta e Anastasious (2002, p. 259):

O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior.

A construção de uma prática educativa crítica e reflexiva é elemento fundamental às transformações sociais tão essenciais, mas só pode ser realizada por meio de reformas nas identidades docentes que ocupam espaços escolares e acadêmicos. Evidentemente, não se pode pensar a educação descolada da lógica global e aceleração do desenvolvimento econômico, como indicado por Massetto (1998, p. 47).

[...] por dentro, as decisões acadêmicas do docente se acham afetadas pelas decisões que ocorrem no âmbito externo da universidade que ocorrem na sociedade, muitas vezes, como espelho do campo econômico.

Freire (1996, p.43-44) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Donald Schön (2000), muito respeitado por sua ação precursora em defesa da prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, vislumbra perspectivas de aprendizagem, por meio do aprender através do fazer, privilegiado na formação dos profissionais. É sob essa perspectiva que surgem, na sua obra, noções fundamentais a que o renomado pedagogo vem traduzir como: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A ação reflexiva resulta, assim, nas atitudes de abertura da mente, responsabilidade e dedicação. Alarcão (2005, p.16 -17) referenciando Schön (2000) em seus postulados, estabelece de forma clara, a distinção entre estas noções:

Conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e manifesta-se na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada. é um know-how inteligente. [...] Se refletirmos no discurso da própria acção, sem a interrompermos, e reformulamos o que estamos a fazer, estamos a realizá-lo, tal como na interação verbal em situação de conversação perante um fenómeno de reflexão na acção. Se construímos mentalmente a acção para tentar analisá-la retrospectivamente, então estamos a fazer uma reflexão sobre a acção. [...]a reflexão sobre a reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer[...] ajuda a determinar as acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

Tal processo, na concepção de Schön (2000), determinará as percepções, interpretações e o direcionamento na tomada de decisões que permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho docente. Alinhando-se também à ideia de que a aprendizagem gerada na prática é um elemento formativo importante. Nesse sentido, Alarcão (2005, p.41) evidencia a complexidade da atuação desse profissional:

A atuação do profissional reflexivo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, “baseada na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...] actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva”.

Ao se focar no cenário educacional atual, constata-se que um dos desafios em relevo é o educar para o pensar, que abrange a responsabilidade de todos os envolvidos no processo, e demanda o aprendizado da reflexão, bem como os mecanismos que a rodeiam. De acordo com a autora (2005, p.45), dando continuidade ao raciocínio, pontua que “a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. Em seguida, prossegue enfatizando (2005, p. 46):

[...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade – de se pensar autônoma e sistematicamente [...] a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão [...] Esta (reflexão), para que seja eficaz, precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes.

Tal reflexão suscita o desafio da formação permanente sob uma lógica crítica e que proporcione ao docente inserir novas camadas de reflexão a cada leitura, experiência formativa ou desafio que se manifeste no interior da sala de aula. Uma boa ação educativa assume o compromisso com a formação pedagógica, e tem por propósito estimular a inovação, o senso crítico e a criatividade. Tal conceituação dialoga em um nível profundo com as premissas de libertação de Freire:

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (2016, p.93).

Sob essa perspectiva, para além da permanência dos processos de formação de professores (inicial, continuada e em serviço), é fundamental que esses processos se embasem na práxis, no compromisso pela transformação da sociedade em que se posicionam. Nesse sentido, pode-se reportar ao educador americano John Dewey (1959, p. 96), quando este ressalta a importância da liberdade intelectual:

A verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas ao avesso, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências. [...] Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores.

Evidentemente, formar educadores sob essa ótica libertária é deveras desconfortável para as instituições, contudo a construção de uma educação que contemple um caráter essencialmente transformador só é possível quando se promove a liberdade intelectual em todas as suas etapas. Assim, pode-se afirmar que todas as etapas do processo formativo influenciam a formação dos diversos perfis docentes.

Nota-se que professores que têm em seu percurso formativo disciplinas de ordem mais reflexivas tendem a desenvolver uma visão de mundo mais ampla, enquanto aqueles que são formados em cursos com bases edificadas em ciências exatas, tendem a ter solidificada a mesma perspectiva do mundo a sua volta, de forma

lógica e objetiva em análises, interferindo diretamente no modo de se expressar e ensinar.

Segundo Freire (2013), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais. A partir dessa lógica, Freire concebe a permanência da educação enquanto fenômeno elaborado historicamente por humanos impermanentes:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Sob essa perspectiva, os docentes estão em constante formação, são obras inacabadas; a ideia de formação permanente no pensamento de freiriano resulta do conceito da condição de inacabamento do ser humano e consciência dessa conjuntura. Mediante a profundidade dessa reflexão, Alarcão (2005, p. 32) reitera que “Os professores precisam urgentemente de se contextualizar na sua identidade e responsabilidades profissionais [...] têm de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional”.

Estabelecida a análise sobre os enredamentos da construção da identidade docente, é fundamental que se desenvolvam os saberes necessários à prática pedagógica de modo que suas reflexões e ações deem conta de administrar a complexidade das situações reais que se desvelam nos espaços acadêmicos, aliando técnica, sensibilidade e compromisso transformador na práxis.

Essa condição só pode ser atingida quando se incorpora na própria identidade a pesquisa como elemento indissociável da prática docente, como delineado por Freire (2016, p.31):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, por que indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Até aqui, abordou-se a constituição docente em um âmbito individual e teórico, entretanto, para se pensar o paradigma da inclusão educacional é fundamental realizar um movimento de análise de aspectos históricos da formação do/a professor/a. Nesse sentido, Freitas (2006, p.162) afirma:

Refletir sobre a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre formação do professor e as práticas pedagógicas atuais. [...] Percorrendo os diferentes períodos da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se produziam e transmitiam o conhecimento. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como são construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico.

Essa passagem causa importantes reflexões, dentre elas a de que o debate sobre o fim das diferenças não é restrito somente ao ambiente escolar. Vive-se em uma sociedade que historicamente promove diariamente a manutenção das desigualdades, praticando a segregação de pessoas e, com isso restringindo o acesso a bens e valores a uma pequena parcela da população, em prejuízo da grande maioria. Esse formato tem raízes tão profundas que imprime no imaginário popular uma (falsa) ideia saudosista de uma educação de (suposta) qualidade no passado, desprovida da reflexão sobre “a quem essa educação servia”.

Ao afirmar a profundidade desse pensamento segregacionista, Freitas (2006) induz a uma reflexão sobre a escola que formou boa parte dos docentes atuantes na educação básica. O modelo tradicional, pautado em práticas rígidas de aquisição (e não construção ou elaboração) do conhecimento colocava o aluno como receptor e o professor como único detentor desses saberes. A denominada pedagogia da exclusão não dava espaço para a manifestação das diferenças, pois indivíduos com deficiência eram segregados em espaços institucionalizados. Agora como docentes aqueles estudantes se deparam hoje com um corpo discente extremamente diverso e manifestam seu estranhamento e por muitas vezes resistência à aceitação desse novo modelo de sociedade.

É importante ressaltar que reflexões sobre o processo de segregação educacional não permeiam somente o contexto brasileiro.

Ferreira (2006, p.214) descreve:

Iluminado há cerca de cinquenta anos, o fenômeno da exclusão educacional, que afeta principalmente os grupos sociais em desvantagem, é ainda um fenômeno contemporâneo e, como tal, tem estado presente na agenda internacional liderada por agências das Nações Unidas [...].

A autora estabelece a partir daí um levantamento histórico dos inúmeros esforços de organizações globais para a criação de um movimento que contemple uma educação para todos, sem distinção, em tratamento equitativo para as camadas mais vulneráveis da sociedade. Tal mobilização, apesar de inúmeros avanços já conquistados, ainda evidencia tantas outras questões a serem superadas. Entretanto, a autora aponta:

Talvez, mais do que nunca na história da educação, o movimento da educação inclusiva tenha sido responsável por viabilizar de maneira irreversível e permanente as questões pertinentes aos grupos sociais vulneráveis - incluindo as crianças e jovens que pertencem ao grupo social constituído pelas pessoas com deficiência -, que tem continuamente permanecido à margem das oportunidades existentes na sociedade (Ferreira, 2006, p. 226).

Felizmente, esse processo é irreversível. Deste modo, por vezes em minha trajetória como técnica da educação, atuante na formação de professores, enfrentei batalhas na defesa desse direito, uma vez que o pensamento segregacionista, maquiado de boa vontade, por parte de inúmeros profissionais ainda se mostrava muito presente na filosofia dos espaços escolares.

Por outro lado, infelizmente, não me deparei apenas com pensamentos segregacionistas, mas também com práticas segregacionistas, por parte não só dos docentes, mas também por algumas equipes gestoras que maquam seu verdadeiro pensamento sobre a inclusão, sobre a permanência do aluno com deficiência na escola regular.

Essa postura ocorre devido a diversos fatores, um deles é tentar manter um comportamento politicamente correto, perante a sociedade, no entanto fica evidente no trabalho realizado por tais equipes que só cumprem determinações legais, e na realidade não acreditam no processo de inclusão, por vezes chegando a verbalizar que "tais alunos problemáticos" deveriam frequentar uma escola de educação especial e/ou deveriam ficar em casa. Tal comportamento desses gestores afiança e valida

algumas falas docentes, como não serem preparados para atuarem junto aos alunos com algum tipo de deficiência. No entanto, um questionamento ocorre diariamente: a qual preparação esses docentes se referem. Seria a inicial ou a continuada?

Por diversas vezes, observando alguns desses docentes em curso de formação continuada, surge a dúvida se realmente existe esse desejo de formação, ou isso é mera desculpa para essa atitude segregacionista enfrentada diariamente em nossas escolas? Seria a falta de formação inicial e continuada a única culpada pelo mau preparo de docentes e gestores no trabalho desenvolvido com os alunos com deficientes, em busca de uma escola inclusiva de qualidade?

Ferreira (2006, p. 212) reflete sobre a extensa produção acadêmica, tanto no cenário nacional quanto internacional, nas temáticas relacionadas à educação inclusiva. Contudo, faz-se necessário um olhar cuidadoso para a formação de professores, que “se tornou uma prioridade no cenário nacional e internacional”. Sob essa perspectiva, foram direcionados os estudos, neste capítulo, para a história e os rumos da formação docente, buscando esclarecer o que foi construído até então, e quais as necessidades afloram do chão da escola para a construção de uma educação efetiva para todos e todas.

3.1 Formação de Professores para a Escola Contemporânea

Como apontado por Ferreira (2006), a formação de professores é um tema amplamente trabalhado no Brasil nos últimos tempos. No cotidiano escolar, constantemente ouvimos falas que evidenciam a carência formativa, porém em quais âmbitos essas ações devem se articular para que sejam efetivas – inicial ou continuada?

É importante aqui analisar esses dois conceitos. Ferreira (2006, p. 227) apresenta uma reflexão fundamental sobre a formação inicial.

[...] diz respeito exclusivamente à formação institucional oferecida a estudantes que não são professores e, portanto, não atuam em escolas ou outra forma de serviço educacional informal. Tal formação é oferecida em diferentes instituições de ensino (universidades, faculdades, institutos superiores de educação, cursos de magistério etc.) e envolve a preparação da futura professora a fim de adquirir conhecimentos e habilidades básicas para a docência, assim como sua certificação legal [...] Nas escolas, a professora recém-formada adicionará cotidianamente novas camadas de aprendizagem sobre práticas de ensino e processos de aprendizagem do (a) aluno (a)s [...].

É importante esclarecermos que a autora coloca luz sobre casos de docentes que estão em universidades e institutos superiores cursando sua primeira licenciatura quando já possuem experiência docente, essa situação é lida como uma “formação continuada” (p.227).

Essa conceituação de formação inicial exposta acrescenta uma reflexão que transforma totalmente a prática desta pesquisadora como formadora. Durante os diálogos com docentes, inúmeras vezes foram ouvidas falas como “não me formei para trabalhar com alunos especiais” (sic), mediante o exposto pela autora, fica evidente que a formação inicial por si só não dá conta do aprofundamento das práticas pedagógicas para a diversidade, justamente por estar em si esvaziado de vivências que são fundamentais. Contudo, as lacunas dessa formação inicial não justificam a lógica capacitista que frequentemente se instala no ambiente escolar, tanto no pensamento docente quanto gestor.

Como então superar dificuldades tão complexas? Antes de se recorrer à formação continuada como uma resposta rápida, é importante não esvaziar esse conceito. Ferreira (2006, p.228) problematiza o conceito.

A expressão “formação continuada de docentes”, por outro lado, tem sido usada para se referir a *qualquer* ação de formação de professores já atuando no campo, isto é, nas escolas e, em particular, nas salas de aula. [...] Em geral, os programas dos cursos de formação continuada de professores oferecem conteúdos teóricos e/ou práticos que, pressupõe-se, são necessários à ação docente no contexto atual da sala de aula da rede pública. Conseqüentemente, as ações de formação adotam o formato acadêmico, que determina que o conteúdo do curso deva ser ministrado por um ou mais especialistas na área-foco da formação que, por sua vez, ensina(m) “alguém que não sabe”.

Essa ideia traz consigo, segundo a autora, um equívoco epistemológico que concebe que as professoras necessitam de formação. Os grandes problemas dessa percepção são pressupostos que tal entendimento carrega: a insuficiência de formação inicial desses/as docentes e, conseqüentemente, uma análise sobre a atuação das instituições de ensino superior; a desvalorização do repertório prático desses/as professores; a ideia de que as demandas educacionais se atualizam com tamanha velocidade que é necessário um suporte contínuo para que os docentes executem seu fazer satisfatoriamente.

Nesse sentido, Ferreira (2006) aponta que seria mais interessante falar em desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes, e considerar as vivências

e contexto de sala de aula para promoção de uma reflexão, ao invés de valer-se do termo “formação”, desqualificando o professor e deixando de abranger o dinamismo do processo.

Na vivência enquanto técnica-pedagógica, observou-se que a prática docente é um território fértil e as experiências vivenciadas em sala de aula não podem ser desconsideradas. Por vezes, ações formativas que privilegiam exclusivamente repertório teórico são duramente criticadas pelos docentes, que buscam receitas prontas para o atendimento das demandas que emergem da sua realidade. Evidentemente, pela diversidade dos contextos de salas de aula, é impossível estabelecer uma única prática que contemple a complexidade da efetivação da inclusão escolar. Nota-se então que docentes recorrem cada vez mais aos recursos digitais (plataformas de vídeos e redes sociais) em busca de referenciais práticos e comumente esvaziados de embasamento teórico.

Tais constatações trazem um importante ponto de reflexão que deve permear a prática do docente: como equilibrar elementos teóricos e práticos na construção de uma práxis efetivamente inclusiva?

Sem a pretensão de uma resposta pronta para um questionamento tão complexo, recorre-se a um panorama histórico da formação de professores em nível superior e são estabelecidas algumas reflexões sobre a construção do processo formativo dos/as professores/as na tentativa de encontrar caminhos para uma ação mais efetiva de contribuição para que suas práticas se tornem mais inclusivas.

3.2 A Constituição do Ensino Superior

3.2.1 Formação de professores para a educação básica no século XX

Para delimitar o entendimento da construção histórica dos cursos de formação superior para professores/as da educação básica, ater-se-á ao curso de pedagogia. Deste modo, é importante apontar que os cursos de Pedagogia surgem no Brasil na década de 30, em resposta a uma demanda popular por mais escolas. É fundamental dizer ainda que a década de 1930 foi marcada pelo movimento da Escola Nova, liderado por um grupo de intelectuais que publicou, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Uma passagem desse Manifesto evidencia um importante elemento à temática desta pesquisa:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (Azevedo, 1932).

Observa-se no trecho citado que o movimento que se comprometia com a universalização da educação e um novo modelo de escola, que ultrapassava os limites de classe, imprimia fortemente um limite biológico, caracterizado pela “hierarquia das capacidades”.

Cabe ressaltar ainda que o período histórico mencionado foi marcado pelo processo de industrialização, logo a proposta de universalização do ensino servia principalmente à produção de mão-de-obra para o trabalho, não caberia então qualquer menção a pessoas com deficiência, marcadas pelo estigma da incapacidade.

Para se atender às demandas por mais escolas, é identificada a necessidade de formação dos profissionais que atuarão nesses contextos. Desse modo, como aponta Sokolowski (2013, p.84):

Atendendo a essas reivindicações foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935. Foi com a fundação dessas universidades que se organizaram e se implantaram as licenciaturas e o curso de pedagogia, estendidos para todo o país pelo Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Este Decreto-Lei organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, que tinha por finalidades, dentre outras, a de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal e preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de atividades técnicas.

Ao pesquisar sobre formação docente no nível da graduação, Saviani (2009) destaca o planejamento e implantação de cursos de Pedagogia ocorridos na década de 30 que foram idealizados no modelo conhecido como “3+1”. Nesse formato, o curso de formação abrange, nos três primeiros anos, o estudo de disciplinas específicas de bacharelado, enquanto o último ano era voltado para a didática. Os três primeiros anos são vistos pelo autor como uma forma de “compreensão cultural”, enquanto o último ano possuía exclusivamente um caráter pedagógico-didático.

Sobre isso aponta Saviani:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio de conteúdos, do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. [...] A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (2009, p.149).

Assim, devido à discrepância entre as duas espécies, Saviani (2009, p.151) destaca uma das questões que afetam a formação de professores: a distinção entre forma e conteúdo.

Em decorrência, constata-se que as faculdades tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas de conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os vinculam.

De forma prática, o curso de bacharel em Pedagogia (três primeiros anos) formava aqueles que exerceriam papel de gestão dos sistemas educacionais, destinando-se menor atenção e aprofundamento à parte didática, que caracterizava uma complementação pedagógica.

Após a era Vargas, a legislação educacional brasileira não estabeleceu a princípio um direcionamento claro, sendo o cenário nacional marcado por embates ideológicos. Só em 1961 foi homologada a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 4.024/61, que manteve a estrutura dos cursos de Pedagogia em 3+1.

Durante o regime militar, a educação nacional passou por profundas transformações tendo como compromisso central a formação para servir aos interesses do mercado externo. Como descrito por Sokolowski (2013, p.87):

Como decorrência da reforma universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer CFE nº 252/69 fixando mínimos de conteúdo e duração dos cursos de pedagogia. O Parecer do CFE aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, determinando que além da formação dos especialistas em administração escolar, inspeção escolar, orientação educacional e supervisão pedagógica, o curso de pedagogia habilitaria para a docência nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Ou seja, em qualquer uma das habilitações, os especialistas também seriam licenciados.

Observa-se que até os anos 80, o curso de Pedagogia adotava o formato acima descrito. Surgiram então movimentos que passaram a discutir o caráter formativo do

curso, a identidade dos profissionais formados, bem como sua atuação e esvaziamento do caráter *stricto sensu* da Pedagogia. Cabe destacar que a década de 1980 foi encerrada com o período de redemocratização e promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nesse mesmo caminho, a década de 1990 apresentou um cenário nacional agitado, como afirma Saviani (2004, p.120):

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

Essas reformas caminharam em acordo com uma política neoliberal, tirando do foco uma formação humana e vinculando a educação exclusivamente aos interesses do desenvolvimento econômico. Destaca-se, nesse momento histórico, a Conferência Mundial sobre Educação, que culminou na Declaração de Jomtien, trazendo de maneira central os conceitos de universalização da educação básica e equidade.

É possível observar que a década de 1990 trouxe um movimento global de revisão dos paradigmas educacionais. Desse modo, em 1996, o Brasil promulgou a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Lei nº 9.394/64 (Brasil, 1996), direcionando a formação de docentes para a Educação Básica:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...]

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em

nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O Art. 62 chama a atenção por vincular-se diretamente à realidade atual. Nele é prevista a formação em nível médio para a docência da educação básica. Durante a trajetória na educação, a autora/pesquisadora deste trabalho acompanhou o debate sobre a dita qualidade dos cursos de Magistério/Normal, justamente por se caracterizarem por uma abordagem mais prática/tecnicista do fazer pedagógico.

É importante compreender que esses cursos pretendiam, sobretudo, a formação do/a professor/a de maneira rápida e barata, com pouca valorização do repertório teórico-filosófico.

Com a divulgação dos Pareceres CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, e CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, e com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia pela Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, ficou definido o papel do pedagogo como um profissional que tem a docência como base de sua formação, estando apto para atuar tanto na educação básica como na gestão dos processos educativos escolares e não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.(Sokolowski, 2013, p.91-92).

Nota-se, mediante esse panorama histórico, que o curso de Pedagogia se constitui atravessado por interesses econômicos de diversos momentos. Hoje, percebe-se que as demandas dos espaços escolares se mostram cada vez mais complexas e exigem do/a professor conhecimento teórico-prático e flexibilidade.

3.2.2 Considerações sobre os desafios contemporâneos

De acordo com Maldaner (2000), por muitas vezes, é criado nos estudantes universitários uma falsa e ilusória impressão de que uma boa bagagem teórica é o suficiente para o exercício da profissão de forma plena, sem a necessidade de experiência ainda durante a graduação. Alternativamente, o autor especifica uma regra dentro do currículo ministrado por professores vinculados à instituição de ensino, tratando de disciplinas didáticas com responsabilidade sobre a formação de futuros docentes, devendo, portanto, possibilitar o reexame do ensino de conteúdo para as especificidades da educação básica.

No entanto, vale lembrar trabalhos que dissertam criticamente sobre a formação do docente, como o estudo de Kuenzer (2011). A autora analisa o cenário da formação de professores/as e seus desafios, não sendo apenas uma proposta à

distinção entre forma e conteúdo, destacando alguns dos principais recursos que serão introduzidos mais adiante neste estudo.

O fato é que se revela de suma importância a realização de uma abordagem astuta quanto à formação de professores/as, que sempre foi definida e guiada pelo que se conhece como engenhosidade técnica. Contreras (2012, p. 101) mostra outro modelo de inteligência sobre a formação, sendo este baseado a partir da teoria positivista do século XIX:

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade de conseguir os efeitos ou resultados desejados.

A formação de professores a partir desse modelo pressupõe que os métodos de ensino e avaliação, recursos curriculares e outras informações básicas de ensino devem ser dados aos futuros professores para se descobrir o que é considerado mais eficaz para cada finalidade predeterminada, caso contrário, este profissional não terá o conhecimento que lhe permita desenvolver suas próprias práticas didáticas, reduzindo-se a um indivíduo incapaz de demonstrar autonomia, e nesse contexto seu ensino demandará sempre métodos já criados por outros profissionais.

Assim, de acordo com essa visão, “o professor é considerado um especialista, um especialista trabalhando ativamente, em seu funcionamento cotidiano, os princípios do conhecimento científico e educacional” (Pereira, 1999, p.111). Contreras (2012) enxerga nesse modelo uma forma de adotar uma abordagem “produtiva” para o ensino, de criar uma compreensão do ensino e do uso do currículo como uma meta destinada a alcançar resultados predeterminados.

Observa-se sob essa perspectiva a forte presença da lógica tecnicista, que esvazia o fazer docente de um processo reflexivo. Fica explícito que esse pensamento se construiu mediante a adequação do trabalho do/a professor/a às necessidades do mercado, contudo, é fundamental que se pense sobre essas percepções em uma perspectiva humanizada e aprofundada.

3.3 Breve Análise do Contexto de Formação Inicial no Século XXI

Mediante o que se construiu até aqui, pode-se constatar que, apesar de o processo não ser linear, avançou-se em alguns aspectos no que se refere à atuação docente, contudo ainda há muito que se evoluir, uma vez que ainda recai sobre o professor o título (ou pode-se dizer o fardo?) de detentor do conhecimento, devido à sobreposição de várias perspectivas.

Nesta etapa do trabalho, o foco será direcionado ao tempo histórico da análise do cenário de ensino superior nas duas primeiras décadas do século XXI. Barreto (2015, p.685) aponta uma intensificação de ações do MEC na primeira década dos anos 2000, com vistas ao fortalecimento da formação docente:

A partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assume um papel proativo na formação de docentes da educação básica, concebendo-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional. Monta então, em pouco mais de meia década, um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.

Em 2009, criou-se a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, sendo esta apoiada por outra iniciativa, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ambas tinham o intuito de apoiar a carreira do/a professor/a, tanto em nível magistério quanto no acesso à graduação por meio de ações do Governo Federal, garantindo incentivo para a continuidade dos estudos e oferecendo respaldo à sua carreira (Brasil, 2009).

Mediante esse conjunto de ações, pode-se perceber na primeira década dos anos 2000 um aumento nas estatísticas no que tange ao número de inscritos para o curso de graduação de licenciaturas. De acordo com André (2010), observou-se também um aumento no acesso a cursos de pós-graduação, em torno de 48%, motivado pelo incentivo por parte do governo. A democratização do acesso ao ensino superior por professores da educação básica pode ser lida nesse cenário como um grande avanço, resultado de políticas públicas.

Entretanto, na década seguinte, observou-se uma nova tendência. De acordo com o Censo do Ensino Superior, em 2020, dos 41.953 cursos de graduação registrados junto ao Ministério da Educação, 7.717 eram de licenciatura, sendo 6.205 em formato presencial e 1512 à distância. Chama a atenção que, em 2011, o Brasil

contava com 30.420 cursos registrados, sendo 7.911 de licenciatura, dos quais 7.352 presenciais e 559 à distância. Em uma breve análise, é possível observar um crescimento da oferta de cursos de ensino superior (37,9%), e um movimento contrário nas licenciaturas (-15,96%). A análise técnica do Censo do Ensino Superior 2020 aponta:

Essa evolução guarda especificidades conforme a modalidade de ensino. Os cursos à distância, menos numerosos, cresceram de maneira bem mais expressiva em termos percentuais (485,8%), comparativamente aos cursos presenciais (22,0%). Considerando o grau acadêmico dos cursos presenciais, somente a licenciatura revela, desde 2012, tendência descendente, com percentual, de 2011 a 2020, de -15,6%; evoluiu positivamente o bacharelado, com 38,1% de aumento, e o tecnológico, com 23,1%. Para os cursos à distância, observa-se crescimento em todos os graus, inclusive na licenciatura, sendo os percentuais correspondentes a: tecnológico (863,3%), bacharelado (829,1%) e licenciatura (170,5%) (Brasil, 2020, p.19)

Mesmo diante dessa queda, ao se observar os dados referentes à Área Geral do Conhecimento, cursos na área da Educação correspondem a 18,5% do total geral de cursos registrados, ocupando o 2º lugar.

Outro dado relevante é que o número de matrículas em cursos à distância ultrapassou pela primeira vez a modalidade presencial em 2020:

O número de ingressantes a distância parte do total de 431.597, em 2011, e, seguindo uma tendência de crescimento contínua, alcança o total de 2.008.979, em 2020, o que representa incremento de 365,5%. Os ingressantes presenciais, por sua vez, partem do total de 1.915.098, em 2011, e apresentam tendência de crescimento nos quatro primeiros anos do período, seguida de discreta tendência de queda, alcançando o número de 1.756.496, em 2020 (Brasil, 2020, p.24).

Na sequência da análise, observa-se que apesar do crescimento da modalidade à distância, a queda da adesão aos cursos de licenciatura é perceptível em ambas as modalidades.

O Gráfico cinco ilustra a elevação contínua da proporção de matrículas de graduação presenciais de bacharelado, que sobe de 73% para 80%, entre 2011 e 2020, em detrimento da queda da proporção de matrículas de licenciatura, de 16% para 12%, e de grau tecnológico, com queda de 11% para 8%, no mesmo período. [...] na modalidade a distância [...] As matrículas de licenciatura sofrem queda ao longo do período: sua proporção diminui de 43% para 32% (Brasil, 2020, p.33-34).

Até aqui, o Censo apresenta a distribuição dos cursos em linhas gerais: bacharelado, licenciatura e tecnológico. Ao demonstrar os maiores cursos (rótulos),

nota-se que Pedagogia encontra-se no topo dessa lista e apresenta representatividade predominantemente feminina (92%).

Reflexo desse movimento, o Censo da Educação Básica 2020 aponta:

Quando observada a escolaridade [na Educação Infantil], 79,1% possuem nível superior completo (76,5% em grau acadêmico de licenciatura e 2,6% em bacharelado) e 14,3% têm curso de ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 6,6% com nível médio ou inferior. Desde 2016, observa-se um crescimento gradual no percentual de docentes com nível superior completo atuando na educação infantil, de 64,1%, em 2016, para 76,5%, em 2020 [...] Nos anos iniciais do ensino fundamental, atuam 748 mil docentes. Desses, 85,3% têm nível superior completo (81,8% em grau acadêmico de licenciatura e 3,5% em bacharelado) e 10% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,7% com nível médio ou inferior (Brasil, 2020, p.39-40).

Diante desses dados, pode-se constatar uma queda no interesse pela docência no Brasil, contudo, é possível notar também que os docentes atuantes na educação básica apresentam maiores índices de acesso ao ensino superior. Espera-se que esse acesso impacte na qualidade do ensino oferecido aos estudantes de maneira geral.

3.3.1 A perspectiva inclusiva nos cursos de formação de professores

Ficou evidente até aqui que houve uma mudança no panorama formativo dos professores da educação básica. Porém, dada a proposta desta pesquisa, é importante refletir também sobre a perspectiva inclusiva nesses panoramas formativos.

Nesse sentido, cabe uma breve análise dos *marcos históricos e normativos* apresentados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, MEC, 2008). Ao estabelecer o panorama histórico da Educação Especial, nota-se que as primeiras iniciativas são datadas do final do século XIX, com intensificação gradativa de políticas públicas e normativas para o atendimento deste público. Entre o final do século XX e início do século XXI, o direcionamento passou a priorizar a perspectiva inclusiva, com documentos de grande relevância, tanto no panorama nacional quanto internacional. Contudo, ao se analisar de maneira criteriosa com o foco desta pesquisa, nota-se um grande esforço para assegurar o acesso aos sistemas de ensino para o público-alvo da educação especial, enquanto atos normativos que se voltem à formação inicial dos professores que atuarão em sala

de aula junto a esses alunos são escassos. Destacamos a seguinte passagem (Brasil, 2008, p.4):

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Posteriormente foram apresentadas ações voltadas à formação continuada de docentes e gestores, e específica para professores de atendimento educacional especializado. Entretanto, é importante neste momento observar o disposto na Resolução mencionada.

No documento orientador em questão, duas passagens merecem destaque, pois podem ser diretamente relacionadas à perspectiva de educação inclusiva:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; [...] (Brasil, 2002)

Nota-se que o documento direciona-se ao “acolhimento e trato da diversidade”, sem utilização de termos específicos. Mais adiante, no Artigo 6º observamos uma menção mais explícita:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas: [...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; V - conhecimento pedagógico; VI - conhecimento advindo da experiência (Brasil, 2002)

Observa-se um teor de transversalidade, sem um direcionamento. Considerando que a presente resolução é datada de 2002, ainda que o documento considere de forma louvável o “conhecimento advindo da experiência”, o gráfico

apresentado na Política demonstra o início de uma ascensão no número de matrículas de alunos PAEE em escolas comuns (110.704 em 2002), mas ainda com prevalência de estudantes em instituições especializadas (337.897).

Neste momento, retoma-se a reflexão de Ferreira (2006, p. 227) que destaca que estudantes em formação inicial, constantemente, não têm em seu repertório a prática docente para se referenciar, as camadas dessa formação vão se construindo a partir dessa experiência quando o/a professor/a adentra o universo escolar. Não seria garantido, então, que a “experiência” trouxesse ao debate universitário o protagonismo das questões de escolarização dos alunos com deficiência.

Com base nessas observações, é possível afirmar que, apesar de um forte direcionamento das políticas públicas em assegurar aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) o acesso aos sistemas de ensino comuns, bem como um aprofundamento da formação superior para docentes já atuantes na educação básica, existe certo descompasso nas ações de reorganização dos sistemas de Ensino Superior para fomentar essas discussões entre os futuros professores de maneira formal. A consequência desse descompasso é sentida em ambientes como reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e rodas de conversas em salas de professores onde se ouvem falas como: “Não me formei para isso [atendimento aos estudantes PAEE]”

Entretanto, mediante os avanços conquistados na universalização do direito à educação, tais alegações já não podem mais ser naturalizadas. Deste modo, o aprofundamento teórico permite compreender a formação continuada como essencial à superação dessa lógica capacitista de causas multifatoriais que ainda permeia o ambiente escolar.

Não é possível afirmar que esse pensamento tenha origem exclusiva na formação inicial, ou na construção humana desse docente, mas é fundamental pensar a formação continuada de maneira cuidadosa para a superação de tal pensamento. Ferreira (2006) deixa claro que o novo perfil docente, apto a protagonizar a efetivação de uma educação para todos e todas ainda está em construção, entretanto, o ponto central para o sucesso na prática é que esse/a docente conheça profundamente os/as estudantes de sua sala, e promova ações pensando cada uma dessas características; e seja hábil em inovar e contemplar recursos tecnológicos em suas práticas. A autora conclui que instituições de ensino superior se posicionam, em termos práticos, ainda muito distantes da perspectiva inclusiva, sem esforços efetivos para avançar neste

sentido; e os cursos de formação continuada seguem a mesma lógica superficial. (Ferreira, 2006)

Mediante tais constatações, fica ainda mais evidente a importância do acompanhamento pedagógico e aprimoramento da prática docente a partir da realidade que se manifesta em sala de aula. Desse modo, os caminhos escolhidos para o direcionamento das ações formativas da autora desta pesquisa partem da realidade enfrentada pelos/as professores/as em sala comum para o direcionamento das reflexões e ações teóricas e metodológicas. É importante dizer que esse percurso se reconstrói diariamente pela busca enquanto professora-pesquisadora.

4 PESQUISA E METODOLOGIA

São necessários parâmetros para avançar no conhecimento e, embora o procedimento metodológico adotado não possa se constituir em um engessamento imposto à pesquisa, deve ser respeitado. Não se pode desconsiderar o contexto em que a pesquisa se desenvolve, mas sim buscar entendimento sobre o que pensam, sentem e fazem os participantes como contribuições à investigação, que não se limita ao momento imediato, pelo contrário, constitui-se em um processo dinâmico, que deve ser profundamente analisado, visando compreender a temática estudada.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Geral

Compreender de que maneira se constrói a identidade docente e de que maneira aspectos formativos se imprimem na implementação da perspectiva inclusiva, a partir do ponto de vista de docentes de uma escola da rede municipal.

4.1.2 Objetivos Específicos

- Desvendar como a identidade docente é construída desde a infância, mediante as primeiras vivências do ambiente escolar;
- Compreender que a construção desta identidade transcende a formação nos cursos de licenciatura;
- Refletir sobre a perspectiva inclusiva nos cursos de formação inicial.
- Dialogar de maneira estreita com uma realidade docente vivenciada no chão da escola pública;
- Criar como produto final um itinerário formativo, a fim de orientar de maneira prática à docência na escola pública.

4.2 Problema de Pesquisa

Como os elementos de formação inicial e continuada impactam na concretização da educação inclusiva em uma escola da rede municipal de Praia Grande?

4.3 Contexto de Realização da Pesquisa e Metodologia

Para alcançar o objetivo inicial desta pesquisa, compreender de que maneira se constrói a identidade docente, assim como as consequentes implicações dessas elaborações na prática pedagógica quanto à inclusão de estudantes da Educação Especial, foi realizada uma análise bibliográfica a fim de esclarecer, sob o ponto de vista de diversos autores, como essa identidade é construída desde a infância, mediante as primeiras vivências do ambiente escolar.

É importante evidenciar aqui que a literatura coloca luz sobre vivências profissionais que configuram o campo da pesquisa. Nesse sentido, busca-se apoio nas reflexões de Lüdke e André (2011, p. 2-3):

Encontramos por vezes, entre nossos alunos e até mesmo na literatura especializada, certa indicação de que a atividade de pesquisa se reservaria a alguns eleitos, que a escolheram, ou por ela foram escolhidos, para exercê-la em caráter exclusivo, em condições especiais e até mesmo assépticas em sua torre de marfim, isolada da realidade. Nossa posição, ao contrário, situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc. Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas profissionais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito em que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho. Para isso é necessário desmistificar o conceito que a encara como privilégio de alguns seres dotados de poderes especiais, assim como é preciso entendê-la como atividade que requer habilidades e conhecimentos específicos.

Sob tal perspectiva, a pesquisa foi realizada em uma escola com a qual a autora/pesquisadora possui forte vínculo e que representou um espaço importante em sua trajetória profissional. Compreender melhor as percepções das professoras que hoje atuam naquela Unidade permitem, enquanto pesquisadora e profissional da educação, pensar ações de maneira mais lúcida e embasada, com vistas a prestar contribuições efetivas com o desenvolvimento da inclusão escolar dos alunos.

Para tanto, a presente pesquisa apresenta caráter de análise qualitativa, valendo-se de métodos diversificados para sua construção. A princípio, foi aplicado um questionário que objetivou compreender a trajetória profissional e acadêmica das docentes, bem como de que forma estas observam a perspectiva inclusiva e os desafios profissionais para concretizá-la no cotidiano da sala de aula. Com vistas a realizar análise dos dados coletados de maneira qualitativa, os resultados do questionário aplicado são observados e discutidos com base nos referenciais teóricos selecionados.

Pretende-se ainda sistematizar as observações realizadas em entrevistas com as docentes, com o intuito de conferir maior consistência e aprofundamento à pesquisa.

4.4 Local da Pesquisa

A escola selecionada para aplicação da pesquisa pertence a rede municipal de ensino de Praia Grande/SP. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (Praia Grande, 2022) a Unidade conta com aproximadamente 1000 alunos, sendo 27 públicos-alvo da Educação Especial, segundo o preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p.9).

A comunidade onde a escola está inserida caracteriza-se por alto índice de rotatividade e diversidade de formatos de composição familiar. Em termos socioeconômicos, o bairro apresenta características de vulnerabilidade, e a escola configura-se como um importante equipamento de orientação e suporte às famílias. É retratado ainda no Projeto Pedagógico que, mediante a crise econômica desencadeada pela pandemia de COVID-19, o número de famílias, que passaram a se sustentar com trabalhos informais, como venda de produtos feitos em casa de maneira autônoma na internet, aumentou.

Uma preocupação retratada pela equipe escolar diz respeito aos diversos fatores de marginalização, dentre eles, o tráfico de drogas, muito presente na comunidade. Observa-se ainda pouco acesso a bens e serviços culturais. Ainda que o município ofereça alguns espaços de difusão de arte e cultura de maneira gratuita, as famílias relatam dificuldade em participar devido à distância a percorrer e o grande número de pessoas (famílias grandes) para se deslocarem.

Deste modo, pode-se refletir sobre vários fatores marginalizantes que se interseccionam, dentre eles: deficiência e vulnerabilidade social. Collins (2021, p.33) discute a conceituação de interseccionalidades e suas implicações em diversos contextos.

Em vez de ver as pessoas com uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo. Alguns grupos são especialmente vulneráveis às mudanças na economia global, enquanto outros se beneficiam desproporcionalmente delas. A interseccionalidade fornece uma estrutura de intersecção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global.

Isso posto, é impossível ignorar os inúmeros fatores de ordem social que se delineiam na comunidade pesquisada. Ao observar a maneira como as professoras compreendem os desafios que se apresentam em suas turmas no âmbito da educação inclusiva, é fundamental considerar quem são os estudantes que ali se encontram e quais recursos e serviços apoiam seu sucesso escolar em diversos aspectos: saúde, assistência social, etc. É essencial mencionar aqui o trabalho realizado pela Pedagogia Comunitária, projeto da Secretaria Municipal de Educação que objetiva o acompanhamento das famílias dos estudantes com vistas a fornecer o suporte necessário para a redução dos índices de evasão escolar, bem como encaminhamentos a serviços que melhor atendam às demandas da família em questão.

Em análise do disposto no PPP sobre a atuação da Pedagoga Comunitária, observa-se maior ênfase em ações como melhoria da frequência escolar, implementação de rotina de estudos no ambiente doméstico e redução dos índices de violência. Apesar de, neste tópico não serem encontradas menções diretas aos estudantes com deficiência, são contemplados elementos que permeiam as demandas de toda comunidade escolar.

Em caráter complementar, observa-se, na análise do PPP, destaque para projetos sociais que por vezes cumprem papel de suporte aos serviços de educação, cultura e lazer, dentre eles, o Instituto Neymar Jr. Entretanto, cabe investigar até que ponto tais projetos contemplam estudantes com alguma deficiência.

No que concerne às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a Unidade apresenta, no PPP 2022, uma avaliação de desempenho quantitativa, sendo constatado que 24 alunos tiveram conceito insatisfatório enquanto

12 apresentaram conceito satisfatório. Tal dado se mostra alarmante, contudo, na leitura do documento, observa-se que a imposição do ensino remoto, devido à emergência sanitária, impactou diretamente esses dados. A escola apresenta enquanto alternativa a esta demanda:

Avaliações individuais e adaptadas (PEI), estabelecendo um ambiente de confiança no período online e presencial, dividindo e oportunizando o conteúdo e a avaliação em pequenas partes, revisando o conteúdo e as atividades no período presencial, adotando diferentes formas e metodologias de acompanhar e avaliar os alunos, trabalhando com estratégias diferentes para cada tipo de deficiência (Praia Grande, 2022, ambiente virtual).

Alguns elementos desse excerto merecem destaque: a adesão ao Plano de Ensino Individualizado, de maneira que seja utilizado enquanto ferramenta de individualização do ensino; a relação dialógica entre elementos de vulnerabilidade social e acesso à escola no período remoto, demandando da instituição revisão de suas práticas e estratégias avaliativas. Por fim, nota-se ainda uma concepção centrada na deficiência em detrimento do indivíduo, quando mencionadas “estratégias diferentes para cada tipo de deficiência”. Nesse sentido, cabe refletir sobre a importância do investimento na formação dos professores a fim de romper com o paradigma do hiperfoco no diagnóstico, visando estabelecer uma prática pedagógica mais humanizada.

Em leitura dos Projetos da Unidade para 2022, não foram identificadas menções diretas à Educação Inclusiva, Educação Especial ou termos correlatos. Nota-se foco em: Projetos de Leitura, como o *Página a Página* – Projeto de incentivo à leitura da Secretaria de Educação –; eventos de caráter meritocrático como *Olimpíada Brasileira de Matemática*, *Olimpíada Brasileira de Astronomia*, entre outros; Projetos de Valores que buscam o estreitamento de laços com as famílias; *Aluno Destaque* e *Aluno Revelação*; reforço escolar e plantão de dúvidas. Durante a leitura, observa-se um caráter mais generalista nos projetos, sem considerar de maneira mais objetiva as demandas que precisam ser atendidas para a consolidação de um perfil efetivamente inclusivo na escola.

A unidade escolar foi premiada no Projeto *Página a Página*, ficando em primeiro lugar na categoria Fundamental II. Sem desqualificar os méritos do projeto, que possibilitou a oferta de material literário de grande relevância aos estudantes, é importante problematizarmos o quão acessíveis tais propostas se mostram e quantos estudantes PAEE se engajaram efetivamente nessas iniciativas.

Em termos estruturais, a Unidade não se diferencia das demais escolas da rede municipal, contando com lousas digitais e outros equipamentos como chromebooks e tablets. Dispõe de 13 salas de aula, quadra de esportes, biblioteca, sala multimídia com laboratório de ciências.

O grupo de funcionários é composto por: 10 serventes, 2 inspetores de alunos, 4 agentes administrativos, 2 trabalhadores, 9 profissionais de apoio escolar para atendimento exclusivo aos estudantes com deficiência, 43 professores, uma diretora, uma assistente de direção, uma coordenadora (ATP), uma pedagoga comunitária, ATP de inclusão (dividida entre outras escolas).

Nota-se ainda certa fragilidade em referencial teórico-metodológico, sem maior aprofundamento nos principais autores da educação e nenhuma menção objetiva às obras relacionadas à perspectiva inclusiva de atendimento aos estudantes PAEE.

Obviamente, o resultado insatisfatório tem causas multifatoriais, entretanto, é possível que a fragilidade teórica observada impacte na dificuldade de superação da realidade que se apresenta.

4.5 Participantes

Participaram da pesquisa 12 docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que têm como principal característica a formação em Pedagogia. Estabeleceu-se esse recorte com a intenção de delimitar o escopo da pesquisa às docentes com um mesmo perfil funcional, que demande uma formação inicial comum – Pedagogia.

4.6 Coleta de Dados

Apresentada a caracterização da Unidade Escolar e realizadas breves reflexões sobre a forma como a instituição de educação se posiciona socialmente, debruça-se sobre a pesquisa de maneira mais objetiva.

Inicialmente, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário que buscou caracterizar as participantes da pesquisa e compreender de que maneira seu percurso formativo contempla os desafios que se manifestam para a concretização da inclusão escolar no cotidiano em sala de aula.

Um questionário com 12 perguntas foi aplicado junto a professores voluntários via plataforma Google, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Com vistas a conferir maior consistência aos resultados obtidos por meio do questionário, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, junto às docentes participantes. A escolha de tal instrumento de coleta se embasa no disposto por Lüdke e André (2013, p.39, grifo da autora).

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas e que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir **o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.**

A entrevista visa aprofundar as percepções identificadas no questionário. No entanto, algumas questões podem se mostrar repetitivas em relação ao instrumento anterior. Essa escolha é fundamentada devido ao:

[...] caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. (Lüdke e André, 2013, p.39)

Assim, apresentado o esclarecimento sobre a escolha do instrumento, foram propostas oito questões aos respondentes.

4.7 Análise de Dados

Após a aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada, foi realizada a transcrição dos dados obtidos. Após organização do material, as respostas obtidas por meio do questionário e entrevista foram codificadas, categorizadas e organizadas em tabelas anexas. Como instrumento no processo de análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin:

Sendo assim, depois de realizadas as entrevistas, elas foram transcritas na íntegra e passaram a compor o corpus de análise da pesquisa. Foi realizada uma leitura flutuante, atenta e minuciosa para conhecer a fala de cada um dos participantes entrevistados. Segundo Bardin (2011), a leitura flutuante é o primeiro passo para se ter contato com o corpus da pesquisa que será analisado e equivale a “[...] conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2015, p.126).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada resultou em um processo de coleta e análise de dados junto aos participantes voluntários, docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com formação em Pedagogia.

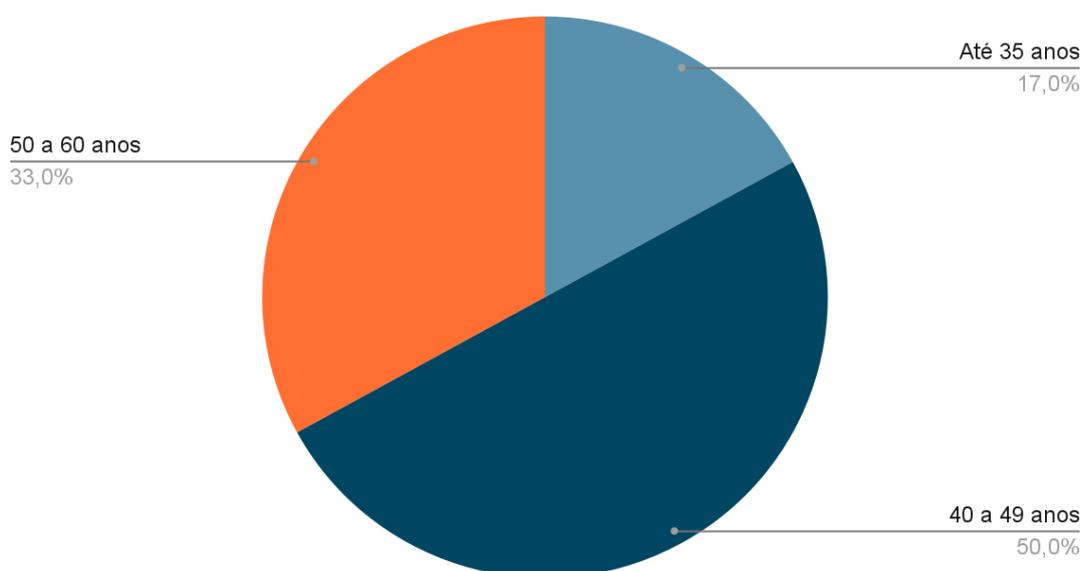
5.1 Caracterização das Participantes

Participaram da pesquisa 12 docentes, todas se identificaram como mulheres, por isso, a partir deste ponto, será utilizado no corpo do texto somente o gênero feminino para se fazer referência ao grupo de participantes.

No que se refere à faixa etária, 17% das respondentes são mulheres de até 35 anos; 50% encontram-se na faixa etária dos 40 a 49 anos; enquanto 33% têm entre 50 e 60 anos, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Faixa etária das respondentes

Faixa etária das respondentes



Fonte: A própria autora/pesquisadora

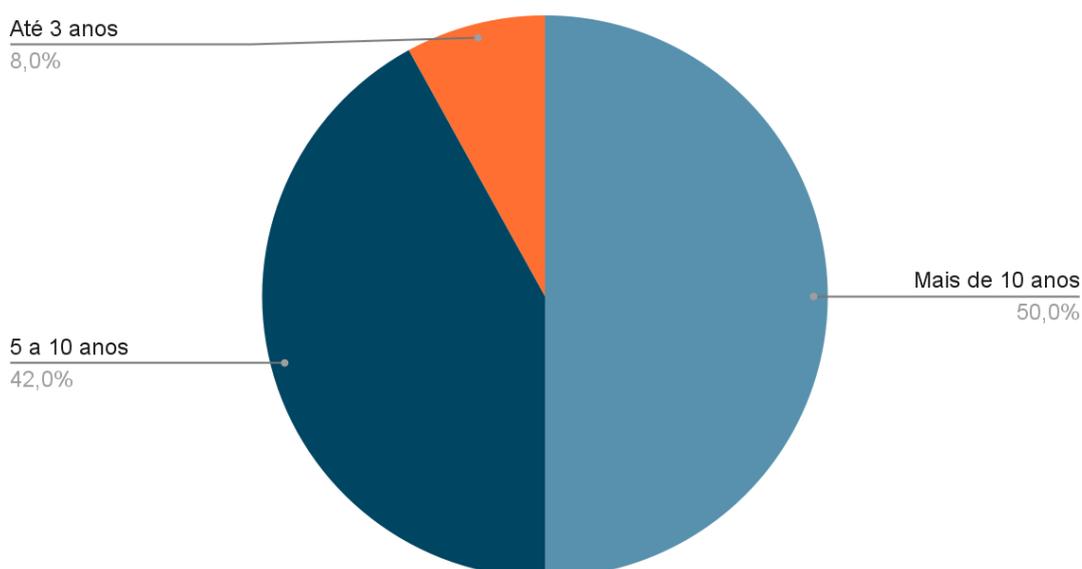
Ao serem questionadas sobre suas jornadas de trabalho, 67% responderam ministrar aulas em dois períodos, demanda comum nos quadros do magistério, como analisado por diversos autores. Fernandes e Barbosa (2014, p.124) apontam:

Duarte (2011) tem se referido à jornada de trabalho docente como sendo intensa e, ao mesmo tempo, extensa. Intensa no sentido do professor acumular uma série de demandas cada vez mais amplas e, extensa porque, de forma geral, têm ampliado suas jornadas de trabalho em termos de horas a serem cumpridas. Nesse sentido, torna-se relevante o estudo sobre as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos e, no cenário mais amplo formado por essas condições, que segundo Oliveira e Assunção (2010) podem incluir as condições de emprego ou as condições objetivas em que o trabalho se realiza, as jornadas de trabalho docente têm sofrido alterações causadas, em grande parte, pelos processos de precarização e intensificação do trabalho docente. Para Dal Rosso (2010, s/p) “[...] no magistério verifica-se o fenômeno do alongamento da jornada pela acumulação de contratos e pelo número imenso de horas de trabalho que precisam ser realizadas no setor privado para obter um salário minimamente condizente com os padrões de remuneração”.

Quanto ao tempo de docência na rede municipal, 50% já atuam na rede há mais de 10 anos, seguido por um grupo de 42% que tem entre 5 e 10 anos de carreira no magistério público municipal; apenas 8% têm até 3 anos de carreira.

Gráfico 2 – Tempo de docência no magistério municipal

Tempo de docência no magistério público municipal



Fonte: a própria autora/pesquisadora

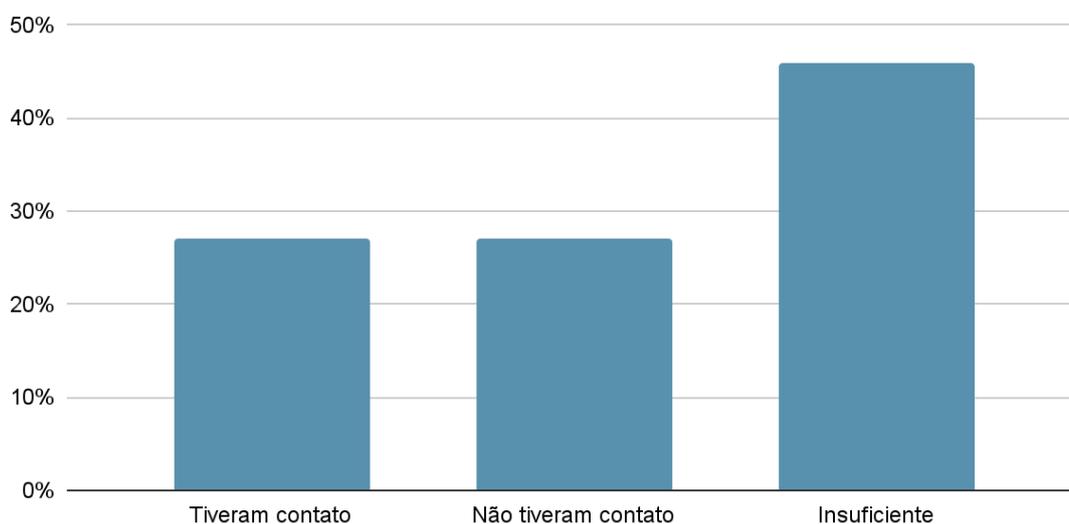
Nota-se, portanto, uma experiência docente considerável no grupo de respondentes, o que dá indícios de que suas formações iniciais se deram antes de 2012, ou seja, 50% das professoras participantes da pesquisa concluíram suas graduações antes da publicação da Lei nº 14.126/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa constatação corrobora afirmações das docentes que serão analisadas mais adiante.

5.2 Formação Acadêmica

Foi questionado se, na formação inicial (graduação), as professoras foram orientadas sobre como promover o ensino para estudantes público-alvo da Educação Especial. Entre elas, 27% responderam afirmativamente à questão, e 27% que não, enquanto 46% relataram contato com temáticas relacionadas, contudo, de maneira superficial e insuficiente para as demandas que se apresentam em sala de aula.

Gráfico 3 – Contato com questões da deficiência em formação inicial

Contato com questões da deficiência em formação inicial (graduação)



Fonte: autora/pesquisadora

Como já mencionado no terceiro capítulo, a Resolução do CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores

da Educação Básica, orienta as instituições de ensino superior a incorporarem em seus currículos conhecimentos específicos para o trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial. Entretanto, mediante os dados levantados nesta pesquisa, ventila-se a hipótese de que as diretrizes sejam insuficientes para orientar os cursos superiores, no sentido de ofertar respaldo necessário às futuras professoras quanto ao trabalho sob a perspectiva da educação inclusiva.

A questão que se segue pergunta se após o ingresso na carreira do magistério, a respondente sentiu a necessidade de aperfeiçoamento e/ou aprofundamento para atender essa demanda, e todas as participantes responderam afirmativamente, corroborando as impressões de Ferreira (2006, p. 227):

[...] Nas escolas, a professora recém-formada adicionará cotidianamente novas camadas de aprendizagem sobre práticas de ensino e processos de aprendizagem do (a)s aluno (a)s ao conhecimento e experiência propiciados pelos estágios curriculares durante sua formação (inicial). Depois da Nova LDB (MEC, 1996), é comum encontrar professoras com muitos anos de docência nos cursos de formação inicial. Neste caso, uma vez que o estudante já é docente, eu considero que este professor está em processo de “formação continuada”.

Atualmente, a carreira docente demanda formação em nível superior (graduação), deste modo não encontramos nos cursos de formação inicial professores com anos de docência como no cenário delineado pela autora citada. Apesar dessa ressalva, é importante concebermos essas docentes nos processos de formação continuada, como apontado por Ferreira (2006). A necessidade dessa formação surge dos anseios que se manifestam em meio à realidade escolar e deve ser acolhida e trabalhada nos espaços escolares, uma vez que dialoga diretamente com a proposta de produto final desta pesquisa.

5.3 Concepções e Práticas

Estabelecida a caracterização das participantes e da Unidade Escolar pesquisada, de maneira mais aberta, foi questionado se as docentes costumam focar nas competências ou nas fragilidades dos alunos e solicitado que exemplificassem suas respostas, 72% apontaram foco nas competências, 14% em ambos e 14% não responderam à questão de maneira adequada.

Quanto à parte exemplificativa da questão, nota-se uma grande dificuldade de descrever ações, uma vez que somente 2 participantes apresentaram exemplos,

sendo uma de maneira generalista e outra mais detalhada com relato de uma situação concreta.

A participante que apresentou exemplo mais generalista respondeu: “Competências. Estimulando o fazer coletivo, onde cada um realiza o que sabe melhor e tem mais prazer. Utilizando o elogio sincero como base para estimular novas conquistas.”

A outra respondente afirmou: “Nas competências. Um aluno autista, não gostava de fazer as atividades de alfabetização, achava que não era capaz de ler e escrever sozinho, mas gostava muito de desenhar, fazer livros com desenhos, amava o Homem-Aranha. Percebendo os seus talentos e interesse, trabalhei e o incentivei (juntamente com a atendente dele) na produção das histórias do Homem-Aranha, porém com falas, e para isso precisaria aprender escrever/ler as palavras. Então através disto, ele foi se interessando e começou querer aprender”.

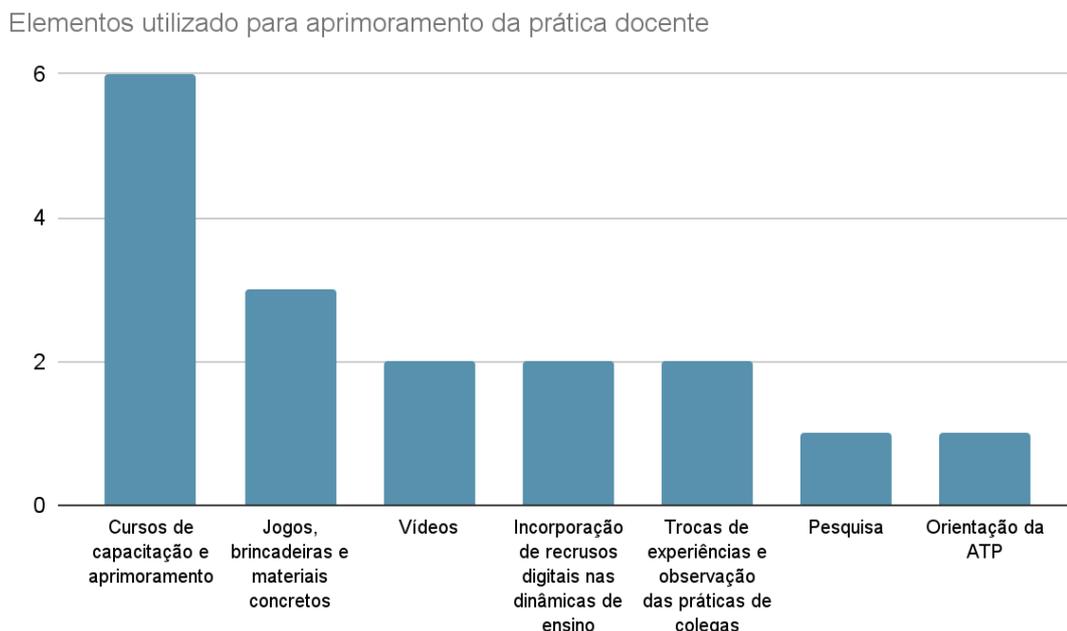
Na resposta da segunda participante, nota-se, apesar do resultado da intervenção não ser apresentado, maior detalhamento da ação e propriedade ao apresentar o seu relato.

Não é possível afirmar neste momento se o baixo índice de respostas esperadas se justifica pela falta de repertório das vivências que podem exemplificar tal demanda ou dificuldade de registrar as respostas de maneira satisfatória. Pretende-se que essa indagação seja sanada na próxima etapa da pesquisa por meio de entrevista semiestruturada. Lüdke e André (2022, p.40) apontam:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada [...] Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de voltas de alcance mais superficial, como o questionário.

Na sequência, perguntou-se sobre quais recursos as respondentes utilizam para aprimorar sua prática docente. Os elementos que tiveram maior número de menções foram cursos de capacitação e aprimoramento (6); seguido por jogos, brincadeiras e materiais concretos (3); vídeos (2); incorporação de recursos digitais na dinâmica de ensino (2); trocas de experiências e observação das práticas de colegas (2); pesquisa (1) e orientação da ATP (1). Pode-se observar a incidência de menções no gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Elementos utilizados para aprimoramento da prática docente



Fonte: a própria autora

Observa-se nesse ponto que duas interpretações incorrem sobre a questão: de ordem teórica, recursos que contemplem estudos e pesquisa; e de ordem prática, abrangendo recursos concretos a serem utilizados durante as aulas.

5.4 Suporte

Foi questionado se a Unidade Escolar e/ou rede de ensino oferece o suporte que as docentes necessitam para o atendimento eficaz dos alunos público-alvo da Educação Especial e solicitada justificativa para a resposta. Assim, 70% apontaram que sim, 10% afirmam que o suporte é parcial, 20% mencionaram recursos ofertados, sem apresentar uma resposta concreta à questão.

Novamente, chama a atenção que as professoras não aprofundaram suas justificativas. Observa-se que, apesar de sentirem-se amparadas, relatam sensação de insuficiência mediante as demandas. Uma resposta destaca-se: “Oferece suporte. Quanto ao suporte que o professor em sala de aula necessita, é relativo. Porque recebemos alunos com diversas necessidades e realidades de aprendizagens bem diferentes, então fica complicado conseguir ter um suporte efetivo para tantas

realidades”. É perceptível nesse relato a amplitude da diversidade que se manifesta no contexto escolar. Nesse sentido, cabe refletirmos sobre qual tipo de formação daria conta de preparar o professor para essa realidade.

Cabe investigar em entrevista semiestruturada se a diversidade de necessidades mencionada se refere exclusivamente a condições orgânicas ou abarca outras demandas como social, de gênero, etc. Essa análise é essencial quando se pensa a pesquisa em Educação Especial atualmente, pois as concepções de deficiência determinam a abordagem pedagógica que se adota.

Se forem considerados os alunos PAEE sob um enfoque biomédico, colocando a deficiência no centro do debate, certamente serão delineadas ações distintas das planejadas sob uma perspectiva social.

Essas respostas orientam a abordagem teórica que se pretende contemplar no produto final desta pesquisa: valendo-se do modelo social da deficiência, explicitado por Mello e Nuernberg (2012, p.638) como principal referencial.

De modo geral, o modelo social da deficiência, em oposição ao paradigma biomédico, não se foca nas limitações funcionais, oriundas de deficiência nem propõe a ideia tão comumente aceita da necessidade de reparação/reabilitação do corpo deficiente²³, mas sim a concebe como o resultado das interações pessoais, ambientais e sociais da pessoa com seu entorno. Nesse sentido, as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diversidade, à variação corporal humana.

Ao se remeter à análise do Projeto Político Pedagógico da Unidade e suas carências teóricas, já apontadas anteriormente, levantou-se a hipótese de a formação continuada não dar conta de, neste momento, provocar nos docentes uma leitura menos focada nas questões diagnósticas, que atribuam um caráter mais humanizado e reflexivo para atendimento das demandas que se manifestam em sala de aula. Abordagens que valorizam a diversidade enquanto ferramenta podem favorecer a construção de práticas mais efetivas para a inclusão escolar.

Isso posto, pretende-se embasar a reflexão proposta no produto final, na identificação das barreiras que nossos contextos educacionais impõem à plena participação desses estudantes nos espaços escolares. Acredita-se que, sob essa perspectiva, falas como a apresentada por essa docente mudem o enfoque de “conhecer as diferentes realidades (da deficiência)” para “identificar como podemos tornar nossa sala mais acessível”.

5.5 Percepções sobre Educação Inclusiva

Foi questionado o que é trabalhar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de acordo com as percepções individuais das docentes. Duas participantes afirmaram ser um desafio, enquanto as demais apresentaram percepções mais individualizadas. Foram mencionadas demandas como: inserção dos estudantes na sociedade com independência, proporcionar o acesso à educação para todos sem distinção, promover o acesso ao conhecimento considerando as individualidades, desenvolver os estudantes de acordo com suas realidades, evolução pedagógica e social.

Nota-se que diversos conceitos permeiam os discursos das professoras de maneira heterogênea, e algumas concepções contrárias entre si convivem nesse espaço como, por exemplo, os conceitos de igualdade e equidade. Observam-se menções que compreendem o ensino para todos sem distinção, enquanto outras sinalizam uma abordagem equitativa, com foco nas demandas individuais.

Outra questão perguntava qual o maior desafio enfrentado na sala regular para garantir um atendimento adequado aos alunos de inclusão. As menções foram bastante diversificadas e estas requerem uma atenção especial. Foram citados: material de apoio, número de alunos em sala (2) e **alunos sem laudo**¹; “falta de compreensão dos familiares, tanto do aluno de inclusão quanto dos outros alunos”; “Aplicar atividades diferenciadas, mas sem desvincular a criança da turma e da atividade coletiva”; “Identificar as melhores técnicas pedagógicas a serem desenvolvidas”; “O maior desafio, é o tempo [...] Conseguir auxiliar todas as necessidades dos alunos da sala regular e as necessidades dos alunos de inclusão precisariam de mais tempo de aula.”; “**Falta de conhecimento específico de cada especialidade.**”²; “O desafio é a alfabetização dos alunos. Porém com estratégias e metodologias pensadas para eles é possível”.

Os grifos apresentados acima comprovam o apontamento anterior sobre a predominância do modelo médico sobre o modelo social da deficiência, reafirmando a escolha de embasamento da pesquisa.

Em termos operacionais, o número de alunos em sala é citado duas vezes, e a questão de tempo para atendimento das demandas dos estudantes também é

mencionada. Ademais, as respostas circundam desafios de ordem metodológica, bem como um descolamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial dos demais alunos. Observa-se que, algumas vezes, as professoras avaliam as necessidades com foco na deficiência, e outras vezes, as demandas são similares às de alunos típicos.

A última questão solicitava uma avaliação da docente sobre a inclusão de alunos com deficiência em sala regular de ensino, juntamente com alunos considerados típicos. Das entrevistadas, 60% mostraram-se favoráveis sem ressalvas, 30% apresentaram ressalvas como perfis discentes ou menções a “benéfico na maioria dos casos”; apenas 1 respondente não demonstrou clareza na redação da resposta.

Apesar dos dados demonstrarem que a maioria se mostra favorável à perspectiva inclusiva, é importante compreender as razões das ressalvas e contemplar aquelas que não se expressaram adequadamente no questionário, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre as percepções dessas docentes.

Assim, os dados levantados até o presente momento apresentam um caminho para uma caracterização aprofundada do escopo da pesquisa. Em diálogo com os elementos levantados no segundo e terceiro capítulos, pretende-se compreender aspectos da identidade docente das participantes, bem como elementos de sua formação inicial e continuada que configuram lacunas no desenvolvimento de uma prática pedagógica consistente e segura no que se refere ao acolhimento das diferenças nos espaços escolares. Espera-se que o presente trabalho contribua para a efetivação das convicções evidenciadas por Mantoan (2003, p.30):

[...] A inclusão também se legitima porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso ao conhecimento. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar cidadãos e lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. [...] Confirma-se, ainda mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernizar e reconstruir suas condições atuais, a fim de responder às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades excludentes.

5.6 Dados Obtidos a partir da Entrevista Semiestruturada

A fim de aprofundar a análise voltada aos resultados obtidos no questionário, realizou-se uma entrevista semiestruturada junto às docentes participantes. Algumas questões podem parecer repetitivas quando comparadas ao instrumento anterior, o questionário com 12 perguntas. No entanto, essa escolha foi fundamentada em Lüdcke e André (2013), visando ao esclarecimento de alguns dados coletados através do questionário.

Foram apresentadas oito questões aos respondentes:

- 1 – Em sua formação inicial (graduação), você foi orientada sobre como promover o ensino para o público-alvo da Educação Especial?
- 2 – Após seu ingresso na carreira do magistério, sentiu a necessidade de aperfeiçoamento e/ou aprofundamento para atender essa demanda?
- 3 – Professora, você costuma focar nas competências ou nas fragilidades desses alunos. Pode citar um exemplo?
- 4 – Quais recursos você utiliza para aprimorar sua prática docente?
- 5 – Sua Unidade Escolar e/ou rede de ensino oferece o suporte que você necessita para o atendimento eficaz dos alunos público-alvo da Educação Especial? Justifique.
- 6 – Para você, o que é trabalhar a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva?
- 7 – Qual o maior desafio que você como professora enfrenta na sala regular para garantir um atendimento adequado aos alunos PAEE?
- 8 – Qual avaliação você faz sobre a questão de o aluno com deficiência ser incluído na sala regular de ensino, juntamente com alunos considerados típicos?

Ao analisar as questões, observa-se que o roteiro, quando aplicado em uma entrevista, possibilita uma aproximação entre pesquisadora e participantes, como se uma lente fosse colocada a fim de, cuidadosamente, compreender de que maneira se constrói, a partir dos indivíduos, as concepções de educação inclusiva que permeiam o imaginário daquela escola.

Logo, ao se direcionar o foco às duas primeiras perguntas da entrevista semiestruturada, observa-se maior relevância em questões formativas, que contemplam os conceitos de formação inicial e continuada. É fundamental aqui não se cair em um equívoco epistemológico como apontado por Ferreira (2006, p.229):

A concepção unilateral de que docentes precisam de formação não permite que professoras sejam compreendidas como o *principal recurso* da própria ação de formação. Em outras palavras, tais cursos deveriam se caracterizar como faces de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional do docente, cujos conteúdos programáticos adotassem o repertório de conhecimentos e habilidades do docente como ponto de partida e reta de chegada. Qualquer professora com experiência em sala de aula – de longa ou curta duração – *já possui este repertório* e é somente com base nele que sua prática pode ser revisitada e aperfeiçoada.

Isso posto, as entrevistas permitiram olhar para o conhecimento que essas professoras constroem em suas experiências docentes diariamente, com o objetivo de analisar de que maneira o conhecimento teórico acessado durante o mestrado pode contribuir para seu aprimoramento.

As questões 3 e 4 debruçam-se sobre elementos de ordem metodológica, visando identificar o arcabouço que sustenta a(s) prática(s) docente(s). Nesse contexto, é importante apontar que o foco nas habilidades ou competências dos estudantes revela muito sobre a maneira como se enxergam as possibilidades de ensino e a diversidade humana no contexto da sala de aula. Esses pontos de vista impactam diretamente nas escolhas realizadas para atendimento das demandas educacionais que emergem das salas de aula.

Nas questões 5, 6 e 7, buscou-se situar as leituras das docentes no contexto escolar/de rede municipal. Nesse sentido, é fundamental que se entenda como essas professoras analisam seu contexto profissional no que tange ao atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no momento em que o acesso à educação para pessoas com deficiência na rede comum é minimamente assegurado pela legislação, e como se posicionam nesse espaço-tempo – uma vez que sua atuação também é parte desse contexto macro.

Por fim, a oitava questão busca compreender de que maneira os valores pessoais dessas docentes se imprimem na concepção de inclusão escolar que adotam.

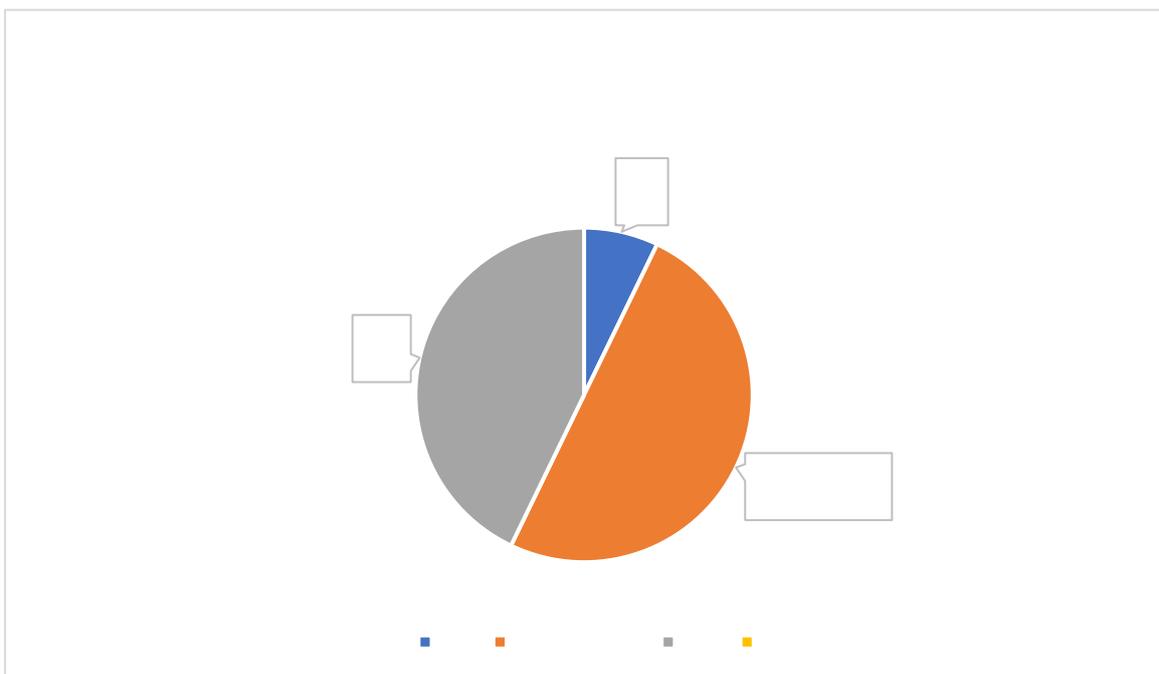
Explicitados os critérios de elaboração do roteiro e quais aspectos se objetivou captar nas entrevistas, após sua aplicação foi realizada a transcrição e utilizados os critérios de análise de conteúdo de Bardin (2015). Após organização do material, as respostas foram devidamente codificadas, categorizadas e organizadas em tabelas anexas.

5.6.1 Questões de ordem formativa

Como já mencionado anteriormente, as duas primeiras questões da entrevista objetivaram compreender questões de ordem formativa (inicial e continuada).

Na primeira questão, questionou-se: “Em sua formação inicial (graduação) você foi orientado sobre como promover o ensino para o público-alvo da Educação Especial?”. As respostas foram devidamente categorizadas em “Sim”, “Parcialmente” e “Não”. Observa-se o resultado no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Temas relacionados à Educação Especial na formação inicial



Nota-se que a maior parte das docentes sente que a formação recebida na graduação foi insuficiente para o atendimento da demanda de sala de aula. Entretanto, cabe maior aprofundamento na análise dos conteúdos das entrevistas para se alcançar o entendimento de tais alegações.

Mediante os critérios de codificação, termos como “insuficiente”, “pouco”, “rasa” e “superficial” foram identificados nas respostas dos participantes enquadrados na categoria “Parcialmente”. Duas respostas que não utilizam tais termos objetivamente também foram inseridas nesta categoria mediante análise do contexto: “Na graduação estudei alguns pensadores e metodologias, porém somente a teoria que é muito diferente da prática que é realidade de uma sala de aula com 25 a 35 alunos” e “Durante toda minha graduação foram transferidos conteúdos teóricos sobre o processo de políticas públicas em relação à Inclusão/Educação Especial e os para que as crianças com necessidades especiais fossem inseridas no âmbito escolar da Educação Básica e ensino superior. Mas na questão de métodos de aprendizagem, didáticos, ou seja, na prática para trabalhar o desenvolvimento cognitivo e até mesmo social do aluno, não obtive orientações”.

Observa-se nas duas respostas selecionadas que as professoras tiveram, em suas formações iniciais, contato com referenciais teóricos que se propõem a fomentar reflexões acerca de elementos voltados ao ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial, contudo o sentimento de insuficiência do conhecimento ainda se abate nessas professoras ao se depararem com a realidade da sala de aula. Freitas (2006, p.170) problematiza a formação de professores

Frequentemente, os cursos de formação não trabalham tais questões e acabam por reforçar os estereótipos ao tomar como referência um “aluno-padrão” idealizado. Em consequência disso, muitos professores que ingressam na profissão com essas visões estereotipadas levam muito tempo para desfazê-las. Outros não a superam nunca, realizando uma prática que acaba por contribuir para a produção do enorme contingente de excluídos da e na escola.

Romper com essas representações, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor.

Observa-se pela inquietação que permeia as docentes que tal desconstrução ainda não foi ventilada nas formações ofertadas ou conversas de corredores. Dentre as que responderam negativamente à questão, destacam-se falas como a de uma professora que afirma: “[...] somente quando me deparei com aluno em sala de aula e

não sabia como proceder em alguns casos”. Outra docente de maneira bastante reflexiva relata: “[...] com isso cheguei em pensar em desistir do magistério, pois não me sentia capaz, mas com passar do tempo vi que era algo que acontecia com muitos colegas”. Tais excertos chamam atenção por caracterizarem a profunda angústia que assola grande parte das professoras que, apesar do comprometimento com o fazer docente, não se sentem seguras acadêmica e profissionalmente para a execução de suas funções.

As reflexões expostas acima dialogam profundamente com uma crítica que já estabelecida anteriormente, sobre a atenção destinada à formação continuada. No papel de ATP de Educação Inclusiva, a autora/pesquisadora sentiu de maneira mais profunda uma carência desses momentos de reflexão que propiciam o desenvolvimento da *práxis*, que segundo Freire (2013, p. 52) representa a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Se essa carência se manifesta nas equipes técnicas, naturalmente reflete-se também no corpo docente, o que pode ser melhor observado na questão a seguir.

As respostas apresentadas a esta questão conduzem à conclusão que a formação acadêmica recebida não ofereceu às docentes instrumentos para o trabalho em uma escola real, diversa, heterogênea, que traz as diferenças enquanto sua parte inerente. Porém, convém questionar se as escolas se concebem de tal forma e qual o modelo de escola é idealizado nos cursos de formação de professores. E ao citar formação de professores aqui, não se restringe à formação inicial, como já exposto anteriormente, percepção defendida por Lanuti e Mantoan (2022, p.26) ao afirmar que:

Nos momentos de formação continuada, por exemplo, discutem-se no geral questões que não provocam instabilidade nas bases sólidas e excludentes sobre as quais a escola tem sustentado suas práticas, desde sempre. Para mim, o problema escolar que está na base de qualquer processo de exclusão e que é fonte de muitos outros diz respeito à representação do “bom aluno”, da “professora exemplar”.

Infelizmente, nas discussões acadêmicas que se debruçam sobre os currículos dos cursos de licenciatura e suas tendências no Brasil atual, observa-se uma tendência desanimadora.

Nas discussões que envolveram a formulação da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Percebe-se nitidamente a adoção acrítica de uma linguagem economicista e em consonância com as lógicas de mercado desde o primeiro parágrafo do documento [...] No item II do documento, “Visão sistêmica da formação”, defende-se que: “a formação inicial de professores precisa de novos marcos

para o **desenvolvimento de habilidades e competências profissionais** cujos focos sejam: **o domínio dos conhecimentos previstos na BNCC**” (p. 31; grifos meus). Além da retórica das habilidades e competências, recorrentemente utilizadas ao longo do texto, assume-se uma ideia, a meu ver, completamente simplista e absurda, de transformar as licenciaturas em meros cursos preparatórios para implantação da BNCC (Diniz-Pereira, 2021, p. 64-65).

Observa-se nessa discussão o retrocesso do pensamento que direciona a formação docente a uma lógica conteudista. Nesse contexto, não há espaços para problematização e pensamento crítico sobre a que se propõe a educação básica e de que maneira se concebe a diferença na escola, uma vez que o foco não se encontra no aluno. Logo, a discussão sobre os currículos das agências formadoras transcende a realidade local, mas dialoga com um projeto (ou a falta dele) de país.

A questão 2 perguntou: “Após seu ingresso na carreira do magistério, sentiu a necessidade de aperfeiçoamento e/ou aprofundamento para atender essa demanda?”. Todas as professoras participantes responderam afirmativamente a essa questão. Apesar da aparente homogeneidade, é interessante observar as nuances que a entrevista possibilita perceber. Das 12 respondentes, 3 responderam que sim, mas sem grandes aprofundamentos; 4 caracterizaram a própria carreira do magistério como uma necessidade permanente de atualização e aprofundamento acadêmico. Dentre essas, uma chama atenção ao afirmar: “Um professor sempre precisa se aperfeiçoar, as crianças evoluem e aprendem de maneiras diferentes, devemos sempre buscar novas experiências para melhor exercer nossa função”. É interessante a maneira horizontalizada que essa professora concebe a educação, sem hierarquização e relacionando a necessidade de aperfeiçoamento à mudança natural dos tempos e desenvolvimento das crianças. As 5 respostas restantes condicionam a necessidade de aperfeiçoamento que observam a demandas específicas da Educação Especial com que se depararam em sala de aula e insuficiências de suas formações iniciais. Destas, primeiramente destaco uma resposta: “Sim. O aperfeiçoamento sempre esteve presente em minha prática pois as diversidades de diagnóstico (deficiência e outros) são muitos e cada um com suas peculiaridades.” Aqui já se nota a primeira referência à questão do diagnóstico, entretanto, essa visão é contraposta por outra docente que afirma: “Inicialmente não recebi aluno diagnosticado como inclusão, porém me deparei com a diversidade e a necessidade de buscar novos conhecimentos diante de alunos que não aprendiam, mesmo diante

de diversa apresentação dos conteúdos, didáticas e materiais diversos. Assim, comecei a perceber que a inclusão vai muito além de laudos ou diagnósticos e, nesse contexto, estava longe de estar preparada, necessitei ir buscar e fui fazer uma pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva”. Tal perspectiva contempla diretamente o conceito de inclusão que transcende o público-alvo da Educação Especial, mas pauta-se na garantia da efetivação do direito à educação para todos indistintamente, como manifestado por Mantoan e Lanuti (2022, p.104)

A escola que queremos se propõe a fazer, simplesmente, o que lhe cabe: ensinar a todos sem quaisquer diferenciações que possam ser consideradas excludentes. Essa escola respeita a maneira com que um aluno lida com o que lhe afeta, com que lhe acontece e o transforma, ou seja, com sua experiência. Ela ouve cada um sem quaisquer julgamentos, acolhe-os incondicionalmente e está sempre se reinventando.

Entretanto, é possível afirmar a existência dessa escola neste momento? As respostas apresentadas pelas professoras revelam ainda uma percepção binária de normalidade e anormalidade. Apesar dessa percepção nem sempre ser explícita, ela se pauta na constatação de que os cursos de formação superior não formam para a escola tão repleta de características tipicamente humanas. Quando se depara com a realidade em que a docente que mostra melhor entendimento dessa multiplicidade buscou de maneira autônoma uma formação complementar em Educação Especial, encontra-se concordância com a reflexão de Skliar (2006, p. 17)

[...] é possível afirmar que a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”. Tal invenção disciplinar talvez tenha tido como objetivo principal, em sua origem, a pretensão de ordenar a desordem originada pela perturbação dessa outra invenção, dessa outra fabricação, dessa outra produção que chamamos habitualmente de “anormalidade”.

Isso posto, o sentimento de insuficiência, que as docentes manifestam em relação às suas formações iniciais, talvez não se dê especificamente pela ausência de disciplinas que abordem diretamente as especificidades dos estudantes enquadrados no público-alvo da Educação Especial, mas pelo esvaziamento de um debate que fomente reflexões sobre as diferenças, e todo potencial educativo que esse contexto proporciona. No desenvolvimento de seu texto, Skliar (2006) se volta justamente ao discurso do despreparo e fomenta uma reflexão acerca do que desejamos:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Não é verdade. Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo (Skliar, 2006, p. 31).

A crítica do autor não é restrita e se fundamenta na insuficiência do olhar da superespecialização para atendimento das demandas das deficiências. De acordo com Skliar (2006, p.31), o discurso demasiadamente técnico carrega consigo um problema de ordem epistemológica, que coloca toda a ênfase sobre esse “outro” que é chamado à inclusão. Na prática cotidiana, observa-se uma crescente de atividades pedagógicas norteadas por saberes clínicos, que vendem uma ideia de padronização comportamental como estratégia para uma futura aprendizagem. Nota-se nessa lógica uma desumanização dos indivíduos, por meio de práticas de regulação que produzem o apagamento das diferenças ao invés da sua valorização.

Nesse contexto, é essencial uma revisão dos olhares construídos ao longo das formações, não somente em relação às pessoas com deficiência de maneira generalista, mas aos muitos outros que atuam no ambiente escolar. Faz-se necessário um olhar crítico sobre o próprio percurso como afirma o autor na continuidade do texto:

Não concordo com as ideias atuais de formação que conservam intactas as mesmas estratégias e os mesmos textos que criticamos desde sempre, pois as considero invenções, estereótipos, traduções e fixações de alteridade. Esses são modos coloniais que se referem ao outro, seja quem fosse esse outro, impunemente, como outro incompleto, insuficiente, que deve ser corrigido 0 ao mesmo tempo que é definido como incorrigível[...] (Skliar, 2006, p.31-32).

Logo, problematizar essa noção de incompletude e insuficiência no cotidiano escolar seja talvez o único caminho possível para revisão dessas percepções de inaptidão a fim de lidar com esse “outro desconhecido”. E para desmistificar tal percepção, o caminho é torná-lo conhecido.

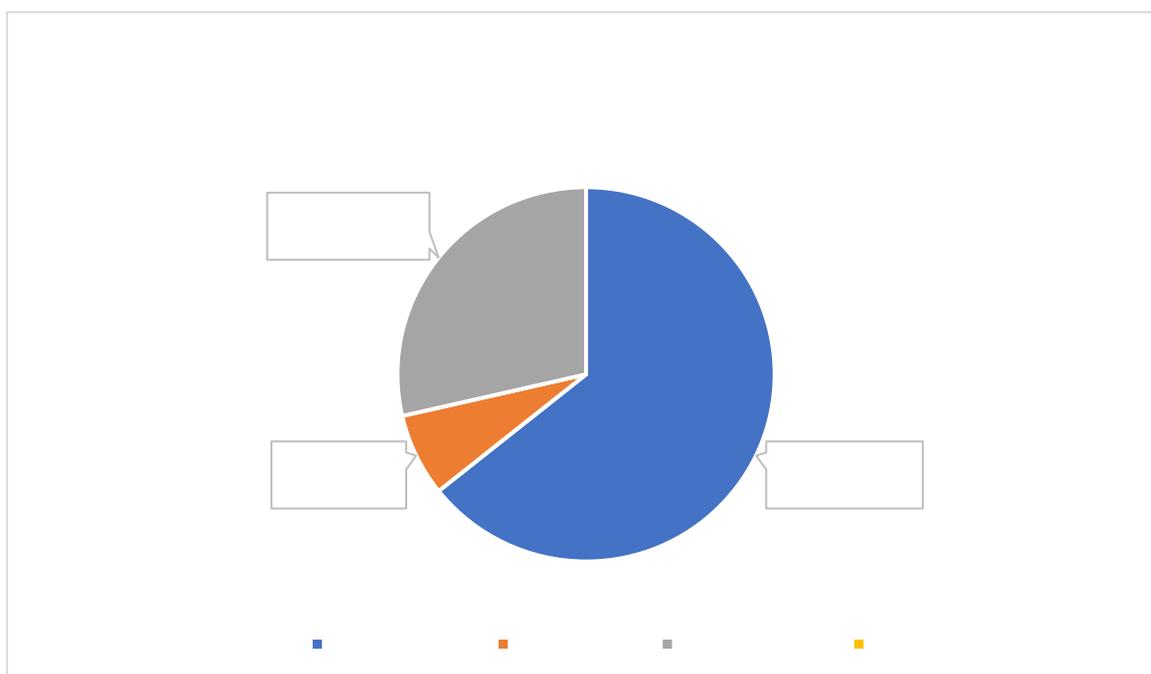
5.6.2 Aspectos metodológicos da educação inclusiva

Como já mencionado, as questões 3 e 4 atêm-se a aspectos de ordem metodológica, contemplados no cotidiano escolar. Busca-se aqui compreender melhor como as concepções das professoras se refletem em suas práticas.

Para tanto, foi questionado: “Professora, você costuma focar nas competências ou nas fragilidades desses alunos? Pode citar um exemplo?” Tal pergunta já havia

vido realizada anteriormente, porém no contexto da entrevista pode ser replicada, revelando respostas mais profundas. Logo, mediante categorização das repostas, estas foram divididas em “Competências”, “Fragilidades”, “Ambos/Outros”, obtendo o resultado expresso no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – foco em competências ou fragilidades dos estudantes na prática docente



Fonte: a própria autora

Nota-se que a maior parte das entrevistadas afirma que o foco do seu trabalho está centrado nas competências dos estudantes. De modo geral, foi apontada, entre elementos de destaque, a importância de se considerar a visão de mundo do aluno, sua história e de utilizar a identificação de campos de interesse como ponto de partida para o desenvolvimento de um plano de trabalho.

As professoras demonstraram segurança em afirmar que essa perspectiva fortalece a autoestima dos estudantes, como na resposta a seguir: “Foco nas competências. Meu aluno se negava a fazer algumas atividades, dizia sempre que não conseguia, porém acreditei sempre nele e que ele conseguia, então comecei a levar atividades do campo de interesse com tema dos carros. Obtive sucesso, e hoje ele parou de falar que não consegue fazer mesmo não conseguindo realizar algumas atividades.” É possível observar nesta resposta que o aluno foi cativado mediante

identificação do seu campo de interesse e, gradativamente, foi conquistando sucesso (ainda que parcial) nas atividades propostas.

Entretanto é possível afirmar que campos de interesse e competências são conceitos distintos, facilmente confundidos pelas professoras. Outro elemento passível de análise e que se relaciona diretamente ao exemplo é: o que espero objetivamente alcançar com meu aluno? A respondente deixa claro seu objetivo de produção, mas sem evidenciar quais conhecimentos essa produção refletirá. Tais condutas são bastante comuns em observações de ATP, percebe-se que, por vezes, há a intenção de fazer com que os alunos produzam a qualquer custo, sem uma reflexão mais profunda dos “porquês” ou contextos em que se inserem as atividades, bem como seus significados.

Em contraposição a essas práticas, uma docente responde: “O foco é sempre nas habilidades, por exemplo: **Não espero uma resposta correta** frente a um texto, seja oral ou escrita, mas sim seu posicionamento crítico, seja por meio de sua fala, de um desenho ou de alguma outra forma expressa pelo aluno.” (grifo da autora) A posição que esta docente assume ao respeitar e valorizar as diferentes formas de expressão caracteriza elementos constituintes da perspectiva inclusiva, que concebe a diferença como naturalmente humana, reafirmando o compromisso com uma educação emancipadora, crítica e reflexiva, respeitando as singularidades.

Já a docente que se ateu às fragilidades afirmou: “Na fragilidade, adaptando um planejamento possível”. É fácil cair aqui em um julgamento moral, contudo é importante elucidar que tal posicionamento diz mais sobre concepções pedagógicas do que sobre a docente em sua individualidade. Nesse sentido, os próprios Planos de Ensino Individualizados (PEIs) propõem a identificação das dificuldades para elaboração do planejamento, com objetivo de propiciar o desenvolvimento de tais habilidades. Desse modo, é importante problematizar o posicionamento da professora contextualizado toda uma dinâmica que coloca no centro do debate as dificuldades. Destaca-se ainda que, as orientações da equipe de ATPs de Educação Inclusiva, caminham no sentido de identificar potencialidades, contudo, é possível verificar uma contradição no documento norteador.

Como descrito no gráfico, algumas docentes apontaram que se referenciam tanto nas habilidades quanto nas fragilidades, ou apresentaram respostas que não se enquadravam nas categorias estabelecidas. Aqui, destaca-se a resposta a seguir: “Primeiramente, é necessário conhecer um pouco do aluno, sondar o que ele

consegue realizar no cotidiano, nas atividades, identificar dificuldades e informações pertinentes que possam direcionar o trabalho pedagógico para acontecer de maneira gradual, considerando possibilidades e potencialidades desse aluno, neste sentido a família é o suporte importante para conhecermos um pouco mais do aluno”.

Podemos observar que a docente traça um percurso metodológico, que não considera somente as potencialidades ou fragilidades, mas entendendo-o como indivíduo multidimensional. A menção à família também é um fator importante, que reafirma esse caráter ao reiterar que a escola não é o único espaço ocupado por esse estudante.

Outra resposta que chama atenção diz: “Nunca tive aluno de inclusão, mas focaria nas competências socioemocionais”. A abordagem utilizada por essa docente desperta o interesse, pois demonstra certo distanciamento. Tal posicionamento difere-se daquele preconizado nos pressupostos da Educação Inclusiva, onde, primeiramente, restringe as diferenças ao contexto da deficiência e reduz as pessoas com deficiência ao trabalho com habilidades socioemocionais, sem ao menos mencionar atividades acadêmicas. Nota-se na prática profissional que tal posicionamento ainda não é tão raro de se encontrar, mas aos poucos vem sendo desmistificado.

Estabelecida essa primeira análise, mais voltada às respostas em si, será estabelecida uma reflexão que configura importante pano de fundo para a discussão que essa questão fomenta. Há alguns anos, observa-se na rede municipal de ensino um movimento de formações que se pautam nessa perspectiva neotecnicista de ensino. Tal movimento se intensificou mediante implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desde esse período, tanto as formações voltadas à equipe técnica quanto aquelas voltadas aos docentes priorizam temáticas que se valem de termos como habilidades e competências, porém sem grande aprofundamento.

Cabe ressaltar que tais formações consistem em palestras ofertadas por editoras ou institutos da iniciativa privada ou terceiro setor e formações *on-line* na plataforma *moodle* municipal (HTPI *on-line*), destinadas a professores e elaboradas pelas equipes técnicas.

Apresentado esse panorama, não compete a este trabalho analisar as respostas somente com foco nas individualidades das docentes participantes, mas é essencial que se compreenda que tais respostas representam uma amostra de um

contexto. Ao se buscar nas páginas oficiais a Secretaria Municipal de Educação é apresentada da seguinte forma:

A Secretaria de Educação de Praia Grande tem como principais atribuições: **organizar, manter e desenvolver os órgãos oficiais do Sistema Municipal de Ensino**, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; oferecer prioritariamente o Ensino Fundamental Regular e a Educação Infantil em creches e pré-escolas; **executar** políticas e planos educacionais em acordo com as diretrizes, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação; autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino; **assegurar a execução das normas e diretrizes** relativas à educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial; além de **assessorar a Prefeita** nos assuntos da política educacional do Município (Praia Grande, 2023, grifo da autora).

O destaque dado às atribuições da Secretaria dialoga estreitamente com a discussão proposta aqui. O caráter organizacional atribuído evidencia uma perspectiva neotecnicista adotada pela gestão municipal. Tal observação é comprovada pelos grifos nos verbos adotados. Não é observada qualquer menção que denote autonomia ou compromisso com a elaboração de uma política municipal que contemple as características regionais e especificidades das infâncias, juventudes e vidas adultas, uma vez que a rede também atende a educação de jovens e adultos. De forma prática, essa percepção se imprime em uma dinâmica de avaliações externas, metas, índices e padrões homogeneizantes, que se apresentam em uma velocidade que condiciona os docentes a trabalharem para atingirem tais objetivos massificados.

Isso posto, é importante que se entenda aqui a Secretaria de Educação como uma organização, conforme exposto por Zioli, Ichikawa e Mendes. (2021, p. 553):

Organizar é uma prática essencialmente humana, o que na descrição de Clegg, Kornberger e Rhodes (2005) é o reflexo de um mundo complexamente caótico, em que o organizar é a ação de reduzir a complexidade do real. Nesse sentido, as análises convencionais das organizações têm-se concentrado em uma perspectiva de organização como meio de ordenar, estruturar e controlar o mundo. Independente se formal ou informal, a organização é imposta como oficial, detentora e instituidora da verdade e da ordem moral (Cooper & Burrell, 1988, p.553).

Destaca-se aqui a percepção de organizar como “reduzir a complexidade do real”. De acordo com o *site* da prefeitura, o município conta hoje com 78 escolas que atendem desde a creche até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Presume-se com base nesses dados que essa realidade traz consigo inúmeros fatores de

complexidade. Assim, o caráter organizacional é deveras potencializado se assemelhando muito ao apresentado pelos autores no excerto acima. Entretanto, cabe ressaltar aqui que uma secretaria de educação enquanto organização pública educacional se diferencia (ou deveria) do conceito generalista das organizações.

Entende-se então que o perfil organizacional adotado pela Secretaria de Educação pretende uniformizar práticas docentes na conquista de resultados que se aproximem ao máximo dos índices desejados. Para tanto, articula-se para ofertar aos professores formações que fomentem discursos como das habilidades e competências, descritos pelas respondentes sem grande aprofundamento. Não podemos também posicionar esse discurso como uma grande novidade dos últimos 5 anos, uma vez que ele já permeava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desde os anos 1990. Contudo, com o advento da BNCC, observa-se uma crescente de formações ministradas por editoras, onde esse discurso se apresentava mastigado ou, por assim dizer, fragmentado e apresentado aos professores de maneira supostamente prática e pouco reflexiva.

As consequências dessas práticas podem ser observadas nas respostas a essa questão, uma vez que, apesar da maior parte das docentes afirmarem o foco nas competências, não foi detectado maior aprofundamento ou exemplos práticos dessa abordagem. Logo, uma vez que esse discurso foi interiorizado pelos profissionais que compõem a organização Secretaria de Educação, poder-se-ia afirmar que os resultados são os esperados? Não necessariamente.

Apesar de Praia Grande obter certo destaque na região a partir dos resultados de índices como Ideb, ao se observar o contexto com maior cuidado e aproximação, notam-se nuances mais profundas desse cenário, o que leva ao seguinte questionamento: será suficiente para uma educação socialmente transformadora a adoção da lógica neoliberal da produtividade preconizada pelas habilidades e competências?

Retoma-se o texto de Zioli, Ichikawa e Mendes, que se propõe a analisar as organizações sob uma perspectiva rizomática, de acordo com as contribuições de Deleuze e Guattari:

Rizoma é um termo que Deleuze e Guattari (2017a) emprestam da botânica e representa as raízes secundárias, que ao saírem da raiz principal criam uma multiplicidade de caminhos ou pontos, alterando o aspecto inicial da raiz secundária, não sendo mais uma raiz única (ligação de um ponto a outro), mas uma raiz que se liga e dá origem a tantas outras, que se transformam,

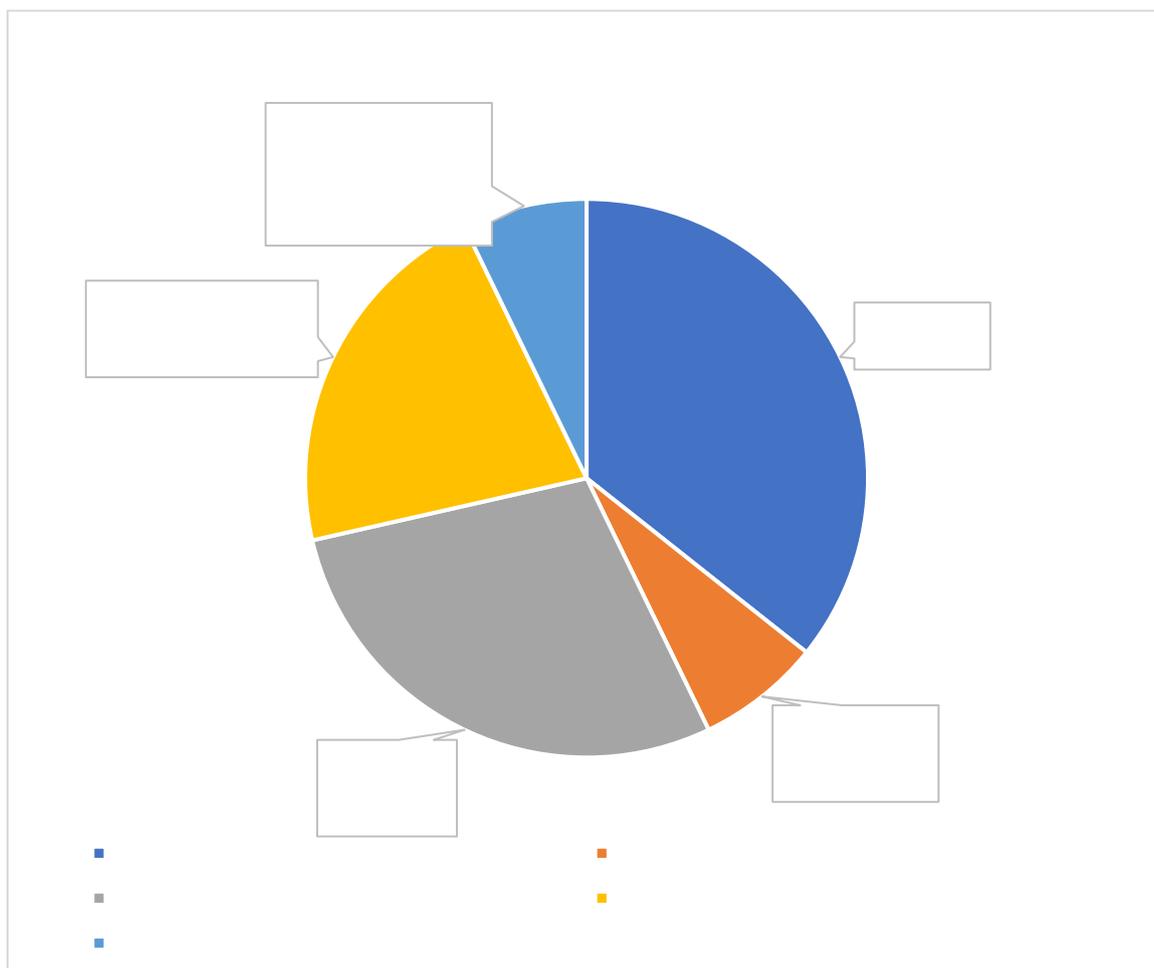
ou dão lugar a outras raízes. [...] O rizoma representa, para a construção teórica de Deleuze e Guattari, uma forma de mapear um processo, não criando hierarquias, mas considerando o pensamento em rede, relacional e transversal, e que não deve ser visto como fixo (Colman, 2010) (Zioli; Ichikawa; Mendes, 2021, p.558).

É importante ter o entendimento quanto à natureza orgânica dessa percepção, e o fato de estar posicionada aqui, busca-se refletir sobre as subjetividades que constituem essa organização cujo local desta pesquisa está inserido. Nesse sentido, um importante conceito trazido por Deleuze e Guattari (2017, apud Zioli, Ichikawa; Mendes, 2021) é o das linhas de fuga que, em síntese, representam essas subjetividades, um percurso de desterritorialização que conduz a um novo lugar, uma descentralização do sujeito. Ou seja, posicionando esse conceito na análise desta pesquisa, verifica-se que a maneira como as professoras apresentam em seus discursos o que recebem da secretaria não se constitui um elemento de manutenção dos conceitos normatizantes como se pretende, mas uma linha de fuga que se desenha a partir das subjetividades.

Logo, pode-se ponderar que a insegurança epistemológica que permeia o discurso das docentes ao descrever o enfoque de suas práticas não tenha como origem exclusiva uma carência de formação inicial, mas configure o produto de uma escolha organizacional e, por assim dizer, da carência de políticas educacionais estruturadas, com vistas ao que deveria representar o compromisso da educação pública: a produção da criticidade para emancipação.

A quarta pergunta traz o questionamento: “Quais recursos você utiliza para aprimorar sua prática docente?” Mediante a diversidade de respostas, a codificação das respostas gerou mais unidades de categorização. Desse modo, obteve-se o seguinte panorama:

Gráfico 7 – Recursos utilizados no aprimoramento da prática docente



Fonte: Própria autora

É necessário analisar atentamente esses dados para compreendê-los com maior profundidade. A maior parte das docentes (36%) afirmam aprimorar suas práticas exclusivamente por meio de capacitações. Dentre os termos que se destacam na codificação dessa resposta estão: cursos, aperfeiçoamento, capacitar. Observa-se ainda, associada a esses termos, uma menção à pós-graduação. Nota-se pelas respostas que tais formações são procuradas em espaços e formatos diversos, dentre eles, vídeos e meios digitais.

Outra parcela significativa (29%) afirma valer-se de recursos pedagógicos para aprimoramento de suas práticas. Nas respostas, destaca-se a busca pelo interesse dos alunos, uso de recursos lúdicos e tecnológicos. Nota-se que as respostas que se restringiram ao uso de recursos pedagógicos não se aprofundam em seus objetivos,

mas no despertar do interesse dos alunos, promovendo a aprendizagem, de maneira mais genérica.

Na sequência, 21% aliaram as duas categorias anteriores, valorizando-as igualmente, por isso foram agrupadas separadamente. Na discussão desse grupo, cabe destacar duas respostas que chamam atenção, a primeira afirma: “Sempre faço cursos de aperfeiçoamento. Em sala de aula aplico técnicas e materiais aprendidos, como jogos, técnicas fonéticas e uso de equipamentos digitais. Sempre faço cursos de aperfeiçoamento. Em sala de aula, aplico técnicas e materiais aprendidos, como jogos, técnicas fonéticas e uso de equipamentos digitais.” Essa resposta exemplifica a maioria das agrupadas nesta categoria, buscando aliar os conhecimentos construídos em cursos de formação continuada à incorporação de recursos pedagógicos diversificados em sala de aula.

Entretanto, a segunda resposta selecionada destoa das demais por um elemento bastante específico: “Cursos de aperfeiçoamento e recursos tecnológicos, porém **isso não é o suficiente uma vez que nos falta tempo e recursos financeiros para investir em conhecimentos.**” (grifo da autora) O posicionamento crítico dessa docente chama atenção, pois aponta a insuficiência do sistema, que transcende o âmbito individual. É possível observar que essa sensação permeia muitos aspectos do cotidiano dos professores, pois o sentimento de insuficiência surge tanto no âmbito da formação inicial e reaparece no campo da formação continuada.

Dois categorias tiveram apenas uma menção cada: “Orientações da equipe escolar” e “Trocas de experiências com colegas entre outros”. Na “Orientações da equipe escolar”, a respondente refere-se de maneira mais específica à ATP de inclusão, enquanto na categoria “Trocas de experiências com colegas entre outros”, a professora afirma: “Cursos de aperfeiçoamento, vídeos de especialistas, de práticas de outros colegas, trocas de experiências com os outros docentes e etc.”

Apesar da troca de experiências configurar mais um elemento dentre outros já citados por outras docentes, considerou-se importante categorizar essa resposta, pois salienta um elemento não mencionado anteriormente, mas de grande relevância. A docente demonstra a grande relevância que as práticas de seus colegas imprimem em seu fazer, mencionando duas possibilidades: vídeos e trocas de experiências. Apesar de não mencionado pelas demais, é considerável pensar o impacto das relações interpessoais no cotidiano escolar, e como o trabalho em rede, de compartilhamento de práticas pode impulsionar práticas inclusivas.

Explicitadas as respostas e critérios de categorização, cabe agora desvendar o emaranhado de conceitos que aqui se apresentaram. Observa-se que nos discursos das docentes se imbricam muitas percepções distintas de “recursos”.

Nesse sentido, ao se considerar essa questão como parte do percurso da entrevista, verifica-se uma linha de pensamento que dá sentido à multiplicidade de respostas. Ou seja, a falta de clareza demonstrada é produto de inúmeras lacunas formativas que se interseccionam, ao mesmo tempo que se alimentam cotidianamente em um projeto organizacional que reproduz inconsistências teórico-metodológicas. Evidentemente, essa realidade se distancia significativamente das expectativas e idealizações que circundam o imaginário daqueles que optam pela carreira do magistério.

Infelizmente, o cenário identificado se distancia do que se deseja e dos discursos que permeiam os espaços escolares. O termo “professor reflexivo” é constantemente mencionado em espaços de debate da educação, entretanto, as constatações realizadas caminham na contramão dessa perspectiva. Para tornar mais nítidas tais reflexões, remete-se à conceituação de Alarcão (2005, p.177).

[...] ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos de seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.

É deveras complexo posicionar o cenário que se observa neste excerto. Não foi mencionada até aqui uma visão sobre o lugar ocupado pela profissão docente nos contextos sociais. Desse modo, a forma como o sistema opera, pautado em metas e prazos, invisibilizando as diferenças, não demonstra esperar dos docentes que exerçam este papel. Cabe ressaltar que o discurso do cumprimento de metas incorpora um referencial de qualidade, assim, vende-se a ideia de que a qualidade da educação municipal pode ser mensurada por índices pautados em avaliações externas massificadas. Na contramão dessa perspectiva, em uma entrevista para a revista Olh@res, Antonio Nóvoa aborda o conceito de qualidade da educação.

[...] o conceito de “qualidade da educação” tem sido muito mal tratado e tem servido, muitas vezes, para defender causas e ideologias que não partilho. O meu ideal passa sempre por “uma escola onde todos aprendem”. Ao afirmar isto, estou a dizer que não me basta uma “escola para todos”, mas que

também não me basta medir a qualidade pelas “aprendizagens individuais” Os professores e a sua formação são a pedra basilar de uma escola onde todos aprendem e, neste sentido, são a pedra basilar da qualidade da educação (Nóvoa, 2013, p.418).

Nota-se que o conceito apresentado por Nóvoa não é refletido na rede municipal, pelo contrário. Entretanto, essa realidade tão contraditória não está restrita ao contexto da rede municipal de Praia Grande, como observado pelo autor

No campo da educação temos muitas teses, muitos discursos, mas não nos organizamos de modo a conseguir que eles se concretizem na prática. Não vale a pena falar do professor reflexivo se, nas escolas, os professores não tiverem tempo nem condições para refletir. Não vale a pena falar em colaboração entre universitários e professores se houver uma diferença enorme de estatuto no plano simbólico e material. É preciso que sejamos coerentes e que saibamos construir instituições que liguem, de facto, os discursos às práticas, vice-versa (Nóvoa, 2013, p. 418)

Nóvoa é crucial ao mencionar a questão do “tempo e condições para refletir” que são proporcionados aos docentes. E aqui não se refere somente à garantia de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), destinado ao preparo de aulas, quando este tempo chega a ser insuficiente para o preenchimento de planilhas, diários, semanários e tantos outros documentos que subsidiam a lógica dos índices e metas. Além de ser o tempo de preparo de aula praticamente exclusivo para preenchimento de documentações, nota-se que o tempo destinado para desenvolvimento do trabalho junto aos estudantes é pautado por uma lógica externa. Não se pretende aqui romper com toda e qualquer lógica de organização em rede, mas questionar “para que formamos nossos alunos?” A falta de percepção sobre esse aspecto é refletida na falta de transparência das docentes em explicitar os recursos utilizados, demonstrando profundo desamparo.

Dado o cenário, não se pode deixar de recorrer a Paulo Freire, na tentativa de esperar melhores possibilidades de futuro. Assim como Nóvoa aponta que os imbróglios que permeiam as articulações, com direcionamento voltado à educação, se dão de maneira sistemática, Freire retoma um sentimento que acompanha a docência diariamente ao afirmar:

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste” (Freire, 1997, p. 115-116).

Compreende-se que não basta a leitura de um excerto como esse para a transformação do cenário diagnosticado na pesquisa, contudo, Freire traça um caminho sobre o tipo de professores que se deseja formar na prática cotidiana. Desse modo, a presente pesquisa, os estudos acessados durante o mestrado, e a própria inquietação da pesquisadora diante dessa realidade tão incômoda não permitem à docência permanecer imóvel. Ainda que o sistema não adote tal perspectiva formativa, busca-se no fazer pedagógico inseri-la como em um ato de resistência que se inspira na perspectiva freireana:

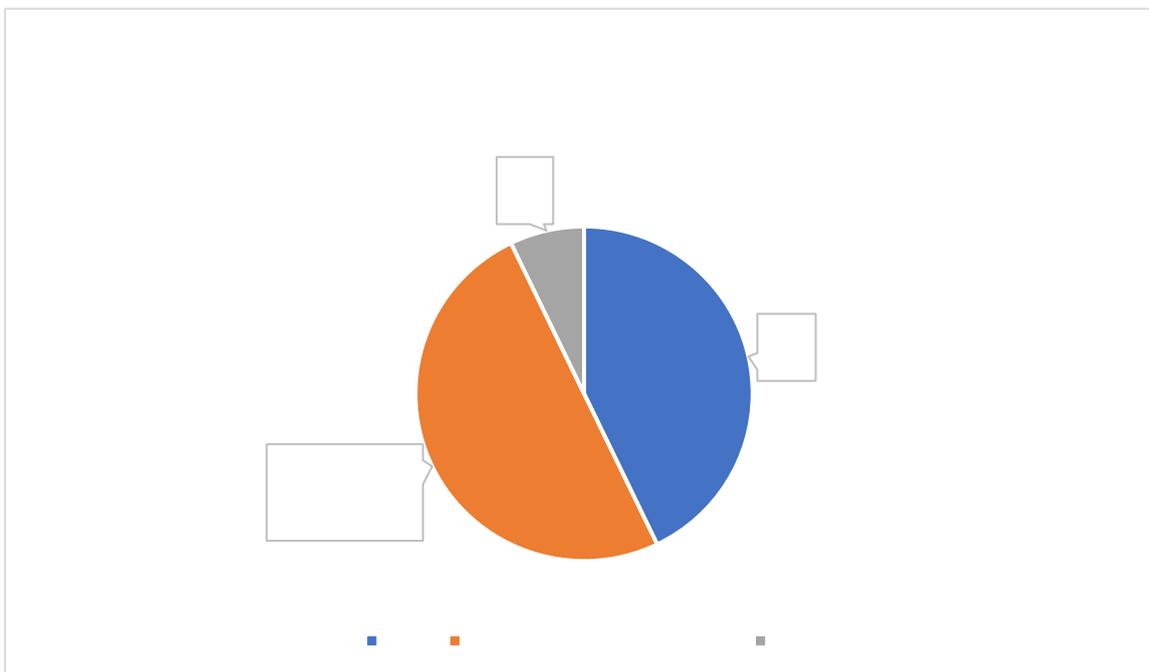
Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação 'científica' para encobrir uma mentira... É preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça. Para isso, é necessária uma recusa definitiva do fatalismo. Somos seres da transformação e não da adaptação" (Freire, 1995, p. 42).

5.6.3 Contexto de aplicação

Como já explicitado, as questões de 5 a 7 buscam compreender de que maneira as docentes se posicionam no contexto em que estão inseridas (escolar e de rede municipal). De acordo com o Censo Escolar 2022 (Brasil, 2022), Praia Grande conta com 2.124 estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino. Isso posto, 14 anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), pode-se observar um avanço significativo quanto à garantia de acesso à educação para pessoas com deficiência, o que torna a temática familiar à maior parte dos docentes.

Exposto o contexto, a questão número 5 pergunta: "Sua Unidade Escolar e/ou rede de ensino oferece o suporte que você necessita para o atendimento eficaz dos alunos Público-alvo da Educação Especial? Justifique." Mediante análise, as respostas foram catalogadas em três categorias: "Sim", "Parcialmente/Insuficiente" e "Não", como demonstrado quantitativamente no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Suporte da Unidade Escolar/rede de ensino



Fonte: a própria autora.

Observa-se que metade das respondentes (50%) afirmam que há um suporte, contudo, ele é insuficiente, seguido de 43% que consideram esse apoio efetivo; apenas 7% (1 professora) diz não haver suporte.

A análise se iniciará por aquelas que responderam afirmativamente. Mediante codificação das respostas, alguns elementos são elencados para configurar esse suporte, são eles: “assistência”, “subsídios”, “ATP de inclusão e/ou equipe escolar”, “profissional de apoio/professor auxiliar” “Atendimento Educacional Especializado”.

As respostas categorizadas como “Parcialmente/Insuficiente” oferecem um profícuo material de análise, assim se debruçará a avaliação sobre elas. Duas docentes apresentam uma análise pautada em um ideal de desempenho, sob esta ótica, avaliam que, apesar de haver suporte, ainda há uma distância em relação ao cenário almejado.

Outras respostas chamam atenção em diferentes sentidos, como exposto logo a seguir:

“Oferece suporte, quanto ao suporte que o professor em sala de aula necessita, é relativo. Porque recebemos alunos com diversas necessidades e realidades de

aprendizagens bem diferentes, então fica complicado conseguir ter um suporte efetivo para tantas realidades.”

Ao referir-se às múltiplas realidades, identifica-se uma demanda pela superespecialização, ou seja, profissionais superespecializados nos diversos campos das deficiências para atendimento das especificidades. Tal devolutiva permite identificar uma generalização, onde presume-se que o conhecimento sobre as deficiências sobrepõe o conhecimento humano, sobre o indivíduo e sua história.

Uma visão parecida é exposta por outra professora, que avalia como insuficiente devido à ATP de inclusão não estar presente diariamente na escola, o que a leva a buscar suporte na equipe escolar e pesquisas autônomas. Tal análise permite duas leituras: a ideia do ATP de inclusão como especialista, portanto, único efetivamente apto a fornecer o suporte adequado, perspectiva que dialoga com a resposta anterior; e a desvinculação da responsabilidade compartilhada entre especialista (ATP de inclusão) e equipe técnica\gestora. Essa resposta se vincula a duas críticas já estabelecidas anteriormente: insuficiência da equipe de especialistas e dificuldades por parte das equipes de compartilhar efetivamente a responsabilidade pela inclusão dos estudantes com deficiência. Logo, nota-se que o processo para consolidação da Educação Inclusiva ainda precisa de muito amadurecimento, tendo em vista que ainda se observa muito presente o pensamento de que a Educação Especial só pode ser atendida adequadamente por especialistas.

Outra resposta que merece destaque é:

“Parcialmente sim. Alguns alunos recebem o suporte de um **profissional de apoio**, que não é professor, pois o que realmente seria essencial para acompanhamento pedagógico, mas com tudo esse profissional de apoio auxilia no dia a dia, com isso facilitando a aprendizagem diário, e temos recursos materiais que nos ajudam na confecção de materiais para trabalhar com o aluno, porém isso muda de uma escola para outra, pois já trabalhei em escolas que não tinha material algum. Outra situação são os **atendimentos na área da saúde**, que tendem a demora demais e acaba não dando o suporte necessário para o trabalho pedagógico. Os **HTPCs** também é outra coisa que não funciona, pois **nunca é formativo e sim para preenchimento de documentação** e nunca para auxiliar o professor em relação ao trabalho junto aos alunos com deficiência” (grifos da autora).

A riqueza de elementos presentes nessa resposta possibilita uma importante discussão, para tanto foram feitos grifos que permitem elencar os pontos de destaque.

A princípio, a docente já aponta o profissional de apoio e destaca suas considerações que consideraria ideal a presença de um professor para atendimento das demandas pedagógicas individuais. Apesar de, à primeira vista, muitos interpretarem a presença de um professor de apoio individual como um ganho para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes essa abordagem descaracteriza a perspectiva inclusiva, relegando a segundo plano a riqueza que a construção coletiva do conhecimento proporciona ao desenvolvimento de todos os estudantes. Outro elemento importante a se destacar é que a presença de um profissional de apoio (seja ou não professor) não assegura a aprendizagem.

Em pesquisa, no Google Acadêmico, utilizando os verbetes “profissional de apoio escolar” “aprendizagem” “inclusão”, não foram localizadas pesquisas que demonstrem a efetividade desses profissionais para a aprendizagem. Contudo, o artigo de Bezerra (2020) intitulado *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos* demonstra que as dificuldades relacionadas ao papel (não especificado) desses profissionais permeiam a educação nacional, tanto nas redes públicas quanto privadas.

O trabalho que os auxiliares realizam, entretanto, é ainda mal compreendido e, nem sempre, constitui-se numa prática realmente inclusiva, pois o professor regente costuma jogar para o monitor toda a responsabilidade sobre o(s) aluno(s) com deficiência, eximindo-se de sua educação e até ignorando-o(s). Nesse contexto, não é raro que existam duas práticas, isto é, a do monitor e a do professor regente. (Souza *et al*, 2012, p. 643-644).

Apesar de não ser possível agregar juízo de valor à resposta apresentada pela professora, sua fala permite analisar a problemática do papel deste profissional em diversos cenários, e compreender que sem o aprofundamento conceitual sobre a inclusão escolar e uma reforma educacional de base, não é possível estabelecer de maneira clara a real função deste suporte. A docente menciona ainda dificuldades nos atendimentos de saúde que impactariam o suporte à educação. Tal percepção configura mais um argumento para a desresponsabilização do contexto educacional com a aprendizagem desse estudante. Não se pretende aqui negar o direito a um atendimento de saúde adequado e sua importância para o desenvolvimento global de qualquer indivíduo, entretanto, não é papel dos serviços de saúde fornecer “suporte ao atendimento pedagógico” como apontado.

Mediante as falas das docentes e as observações do contexto escolar, nota-se que, apesar do acesso garantido, não se alcançou a efetividade do direito à educação para esses estudantes. No que tange ao profissional de apoio escolar, muitos são os elementos que tornam seu fazer controverso, dentre eles: exercício da função exclusiva de cuidador, aplicação de atividades descontextualizadas e sem objetivo pedagógico específico, discurso de que o aluno só se beneficia da socialização no ambiente escolar.

Concorda-se que a oferta de um profissional com formação pedagógica – professor – poderia assegurar melhores condições de ensino, contudo se deve ponderar também sobre os riscos dessa escolha sem aprofundamento sobre a concepção da escola inclusiva. Garantir um professor como um profissional de apoio não pode configurar a criação de um planejamento e atuação separados dentro do espaço da sala de aula. Por outro lado, cabe ainda problematizar a formação inicial dos profissionais que ocupariam tal função. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014, p. 139):

Diante desse contexto, precisaria estar prevista nas políticas municipais, estaduais e federais de educação a capacitação de professores especializados em educação especial, que atuariam em consonância com os professores das salas regulares. Com uma formação debilitada no que tange à educação especial, com cursos que na maioria das vezes não correspondem à realidade das escolas e sem troca efetiva com os professores especialistas em educação especial (quando fazem parte do corpo de profissionais da escola), os professores recebem todos os anos alunos com as mais distintas deficiências. O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País.

Nesse excerto, as autoras tocam em um ponto central do debate: o efetivo suporte de profissionais especializados. Está posto que, na rede municipal, os profissionais de apoio escolar não têm, necessariamente, formação pedagógica, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece em escolas polo e que as visitas dos ATPS de Educação Inclusiva são insuficientes. Logo, entre o dito e o não dito, tem-se a sensação de desamparo do professor do ensino comum quem por sua vez, relata escassez de formação e debates que abordem de forma objetiva assuntos relacionados à Educação Inclusiva.

Evidentemente, a problemática em questão deve ser abordada em diversas frentes, para tanto, busca-se aqui levantar possibilidades de enfrentamento das dificuldades visando à efetivação da escola inclusiva. Já se falou em diversos

momentos sobre a questão formativa, não somente no sentido de promover novas formações, mas de se repensar os objetivos da rede e as concepções teóricas norteadoras. Mas sobre esse ponto do suporte efetivo às questões dos alunos público-alvo da Educação Especial, ressalta-se o conceito de ensino colaborativo como uma possibilidade de enfrentamento.

A proposta implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares [...] O conjunto da literatura relacionada à temática revela que, quando eficazmente implementado, pode haver benefício para todos os estudantes, para o crescimento profissional, para o suporte pessoal e para a melhoria na motivação para ensinar [...] (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 142).

Nesse cenário, o professor especialista desenvolve, junto do professor do ensino comum, o planejamento da sala e traça estratégias de acesso ao currículo por todos os estudantes. Evidentemente, essa proposta exigiria investimento financeiro – na contratação de profissionais –; e técnico-acadêmico – na elaboração de um projeto estruturado que permita o funcionamento efetivo em colaboração entre os docentes. Entretanto, em um cenário ideal, os profissionais de apoio poderiam exercer um papel melhor delimitado, voltado aos cuidados, enquanto o professor de sala contaria com um suporte direto para a elaboração e execução de um planejamento acessível a todos os estudantes indistintamente. Nesse contexto, o ATP de Educação Inclusiva não se faria necessário, uma vez que a escola contaria com suporte efetivo de profissional especializado em seu cotidiano. Cabe ressaltar ainda que esta proposta prevê maior responsabilização de todos os atores envolvidos no cenário escolar, inclusive ATPs de Unidade e gestores, pelos assuntos da educação inclusiva, não delegando à formalismos.

Por fim, e não menos importante, a docente tece uma crítica às reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), comumente destinadas ao mero preenchimento de documentações em detrimento de formação continuada de professores. Talvez aqui esteja o ponto-chave para a compreensão das nuances que envolvem essa resposta. Como já estabelecida anteriormente, a crítica à escassez formativa da rede é corroborada por falas como esta, que cristalizam a confusão de conceitos que por vezes se estabelecem nos espaços escolares.

Em consonância com o exposto até então, a professora que respondeu negativamente à questão afirma:

“Não. Ainda têm muitas ações para serem discutidas. Os **HTPCs são muito burocráticos e não nos auxiliam**. Existem profissionais que nos auxiliam, mas que atendem várias escolas, e percebo que as **visitas desses especialistas são insuficientes**. Na questão da **tecnologia** para os alunos com necessidades especiais, observo que não são oferecidos, sendo necessário o docente confeccionar ou comprar os recursos e materiais para que possam trabalhar em sala de aula.”

Tal excerto expõe muito do que já fora discutido até então, corroborando com a crítica aos espaços formativos, pouco suporte dos profissionais especializados (ATPs) devido à alta demanda. Porém, um ponto que se diferencia é a referência à tecnologia, seguida da afirmação de não ser ofertada. A rede municipal de Praia Grande é reconhecida pelos investimentos em recursos tecnológicos como lousas digitais, *tablets*, computadores, dentre outros. Aos profissionais da área, é de conhecimento a infinidade de recursos de acessibilidade disponíveis para uso nesses diversos dispositivos. Como já foi anteriormente mencionada a escassez formativa, pode-se então constatar que a dificuldade não se encontra na oferta, mas na difusão do conhecimento sobre os usos adequados desses recursos em benefício da inclusão escolar.

Por fim, de maneira geral, observou-se durante a aplicação da entrevista respostas evasivas, tanto pela falta de entendimento a respeito da temática quanto por um possível receio relacionado a represálias do sistema. Apesar do desconforto explícito, as docentes demonstraram em suas falas que a questão da educação inclusiva ainda lhes é bastante incômoda, uma vez que, apesar dos discursos sobre a efetividade da Educação Inclusiva da rede, observam no contexto micro nuances muito mais complexas, como a escassez de suporte, recursos materiais inadequados, falta de conhecimento sobre o assunto de maneira geral.

Com relação à crítica aos HTPCs e alta demanda burocrática, é válido resgatar a percepção já exposta anteriormente no âmbito da organização. Nota-se que a gestão municipal adota uma perspectiva tecnicista, de manutenção do trabalho já realizado, com foco em índices de avaliações externas e eventos de ordem meritocrática como olimpíadas e afins. Mesmo dentro das formações ofertadas no âmbito específico da Educação Especial, não é possível observar um desenho articulado, que desenvolva as bases teóricas da educação inclusiva junto aos professores para criação de uma prática coerente. Assim, no que tange à gestão municipal, não se vislumbra a criação de pautas que contemplem uma perspectiva

crítica, ou a escuta dos docentes para a construção de um projeto comprometido com uma pedagogia crítica, uma vez que se observa um movimento muito alinhado ao descrito por Santos (2004, p. 1146):

No presente estágio do capitalismo, têm sido implementadas políticas públicas que, articuladas à globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Este processo faz parte do ajuste estrutural, em que a criação do Estado mínimo exige reformas que repassem para o setor privado encargos e compromissos até então assumidos pelo setor público. Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino. Segundo Whitty & Power (2003), observa-se que se intensifica a introdução de elementos de mercado na oferta de serviços educacionais, embora estes continuem sendo mantidos pelos impostos.

Logo, a mesma lógica produtivista da eficiência se aplica a estudantes e professores, se espera dos docentes alta produtividade, ocupando todos os espaços de tempo com tabulações e documentações, sem espaço para uma reflexão que questione essa estrutura; e de maneira semelhante a eficiência dos estudantes também é medida por meio de avaliações externas, que não permitem adequações às características (de aprendizagem e culturais) da turma, massificando saberes e expressões. Nessa conjuntura, os estudantes PAEE são marginalizados a um lugar de neutralidade, como se o acesso à escola já fosse uma concessão suficientemente generosa.

A escola, por sua vez, tem algumas oportunidades de organização de HTPCs que contemplem suas demandas, porém a lógica de reprodução dos direcionamentos da secretaria se instala tão profundamente, que esses são utilizados para transmissão de recados ou para (mais uma vez) preenchimento de documentação.

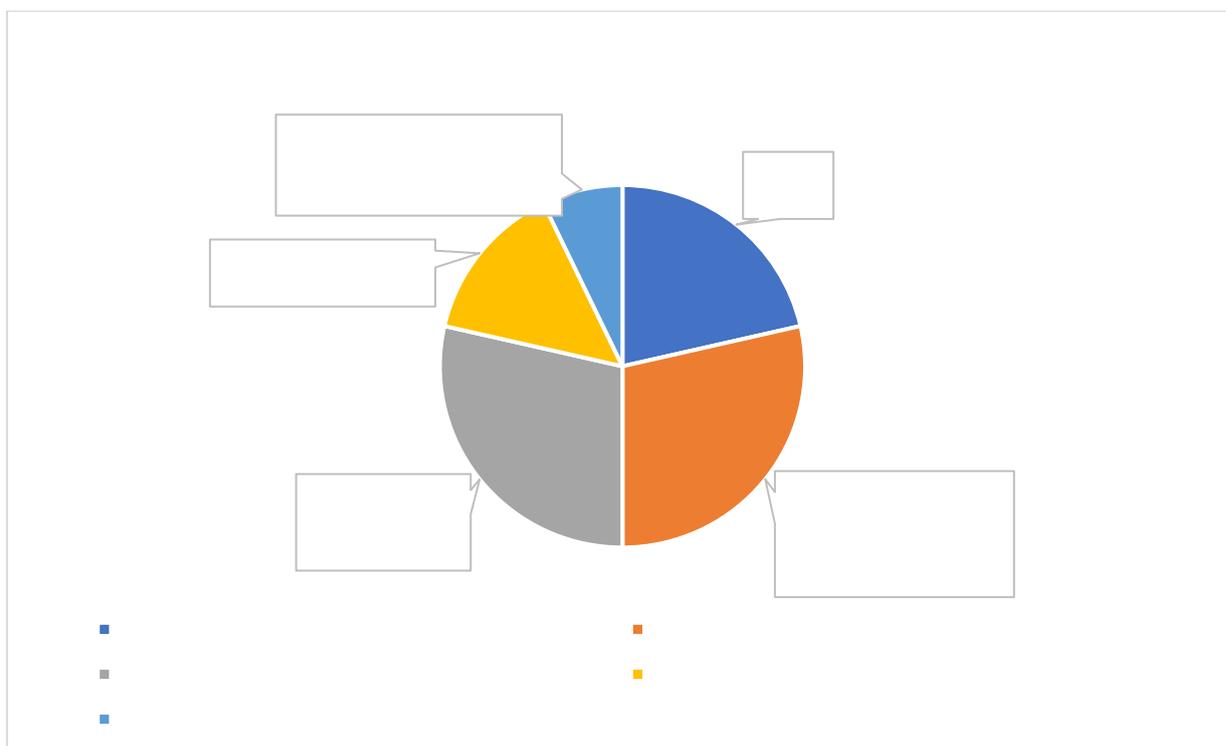
Alguns HTPCs formativos são ministrados pelos ATPs de Educação Inclusiva, porém de modo geral, eles destinam-se a explanação sobre o preenchimento do Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou, quando muito, formações sobre condução de demandas comportamentais nos espaços escolares. Apesar de todas as críticas já estabelecidas aqui a esta massificação, romper com essa lógica também não parece simples, como apontado por Lanuti (2022, p. 18):

O foco da aprendizagem me preocupa tanto... As formações docentes que tenho conduzido têm me dado pistas para que eu possa afirmar que um dos problemas da escola, hoje, é a centração no processo de ensino em resultados prefixados. Parece-me que todos estão tão ocupados com o controle da aprendizagem que se esquecem de refletir sobre o ensino! Sinto que as escolas esperam por formações que as instrumentem para verificar o que os alunos aprenderam e em que tempo isso ocorreu. O resultado:

almejam a homogeneização de conhecimentos como consequência do aprender.

Estabelecida a análise do contexto, a sexta questão traz a seguinte pergunta: “Para você, o que é trabalhar a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva?” Estabelecida a codificação das respostas chegou-se às seguintes categorias: “Desafio”, “Inserção social\desenvolvimento do estudante”, “Educação para todos\equidade”, “Apreço pelo trabalho realizado”, “Estabeleceu condicionantes à participação do aluno”. A distribuição das menções pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 9 – Percepção docente sobre o trabalho com a Educação Especial na perspectiva inclusiva



Fonte: a própria autora.

A análise quantitativa desta questão pouco diz sobre as percepções das docentes. Desse modo, é importante atentar ao conteúdo de cada categoria.

As categorias “Educação para todos\equidade” e “Inserção social\desenvolvimento do aluno” apresentaram o mesmo número de menções (4), portanto o foco cairá sobre elas.

As respostas enquadradas em “Educação para todos/equidade” demonstraram preocupação em atender a todos indistintamente, mas respeitando as especificidades, são mencionadas ainda adaptações as necessidades individuais, apesar de não realizarem menções diretas às questões das deficiências.

Já as situadas em “Inserção social/desenvolvimento do aluno” apresentam uma preocupação com o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, com vistas à conquista da autonomia.

Observa-se ainda menção à importância do trabalho do professor, superação das expectativas de desenvolvimento, respeito e dignidade.

Observa-se que nas duas categorias que obtiveram maior número de respostas o foco está nos estudantes, enquanto as professoras se colocam como coadjuvantes, o que se diferencia das próximas categorias: “Desafio” e “Apreço pelo trabalho”.

Na categoria “Desafio”, todas as respostas utilizam-se exatamente do termo utilizado para nomear a categoria, uma fala complementou o conceito com a importância do estudo e dedicação para superação desse desafio.

Em “Apreço pelo trabalho”, observam-se demonstrações mais enfáticas de amor pelo trabalho e reconhecimento da importância do fazer pedagógico. Ainda nesta categoria, foi encontrada menção ao termo “persistência”, bem como variação de estratégias metodológicas. Uma docente apresentou uma resposta que destoava significativamente da apresentada pelas colegas:

“Acredito que inicialmente seria necessário avaliar se o aluno tem possibilidade de estar numa escolar regular, pois tem aluno que devido as suas condições neurológicas e psicológicas não permite uma inclusão na sala regular, pelo menos, não num primeiro momento.

Assim, a inclusão não acontece, a criança não participa das propostas oportunizadas na escola, seja atividade individual ou coletiva, assim o aluno está apenas dividindo o espaço e não participando de fato desse universo inclusivo. Acho que a inclusão acontece quando há possibilidade de aprendizagem naquele ambiente, que possa trocar, experimentar, socializar, vivenciar e dividir seja em atividades individuais ou no coletivo.”

Nota-se que a docente condiciona a Educação Inclusiva a fatores biológicos dos estudantes, descaracterizando os pressupostos da abordagem. É fato que a perspectiva inclusiva preconiza a participação plena de todos os estudantes nos espaços escolares, o que não exclui o aspecto acadêmico, pelo contrário, entretanto,

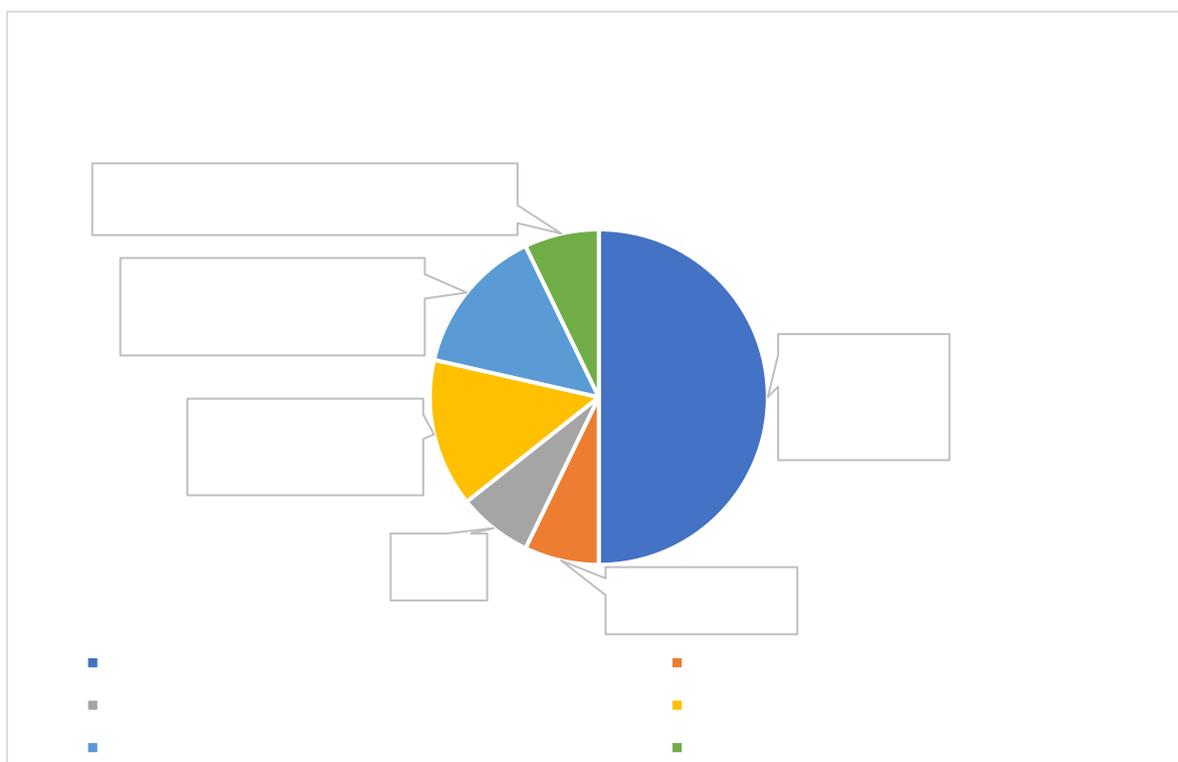
as possibilidades dessa participação devem ser vistas sob a ótica de eliminação de barreiras que impedem que esse estudante acesse os serviços educacionais, e não manutenção destas.

Nota-se uma dificuldade por parte das docentes em se perceberem como responsáveis pela inclusão dos estudantes. A falta de profundidade que se manifesta nas respostas evidencia a urgência de um aprofundamento na temática para problematização e busca de alternativas no cotidiano escolar para resistir às investidas normatizantes do poder público.

A sétima pergunta traz o seguinte questionamento: “Qual o maior desafio que você como professor enfrenta na sala regular para garantir um atendimento adequado aos alunos PAEE?”

A amplitude de respostas apresentadas acarretou um processo complexo de codificação e foram estabelecidas as seguintes categorias: “Material de apoio/questões metodológicas”, “Alunos sem laudo”, “Famílias”, “Número de alunos em sala”, “Falta de conhecimento específico/formação” e “Não tem experiência com alunos PAEE”. A distribuição das respostas se deu como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 10 – Desafios dos professores da sala regular para garantia de atendimento adequado



Tendo em vista que o principal desafio se dá no âmbito metodológico, o foco do estudo será direcionado inicialmente à análise desse grupo. O termo “tempo” teve duas menções com abordagens distintas. Na primeira, a docente afirma: “O maior desafio, é o tempo. Conseguir auxiliar todas as necessidades dos alunos da sala regular e as necessidades dos alunos de inclusão, precisaria de mais tempo de aula”. Já na segunda, a professora aponta: “Tempo para montar as atividades”. Nota-se que a administração do tempo é um desafio para as docentes, ainda que haja em sua carga horária semanal o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) para planejamento das atividades de maneira funcional.

Será que um planejamento de aula bem elaborado daria conta de pensar as demandas dos alunos da sala sem diferenciá-los por suas deficiências, como na fala da primeira docente? Será que o tempo destinado para tal planejamento em HTPI basta? Sob esse aspecto, retoma-se a discussão sobre o aprofundamento teórico-metodológico que se oferta aos docentes, evidentemente insuficiente para que possam elaborar e executar um planejamento reflexivo, que incorpore os conceitos da

educação inclusiva, como estratégias diversificadas para celebração das diferenças tipicamente humanas que permeiam os espaços escolares. Defende-se que espaços formativos efetivamente estruturados possibilitam a superação de barreiras, sobretudo atitudinais, que são enraizadas no chão da escola, dentre elas, a percepção binária que polariza necessidades estudantis em alunos com e sem deficiência.

Outra percepção que apresentou duas menções nesse grupo de respondentes se baseia na ideia de diferenciar atividades de acordo com demandas individuais sem desvincular o estudante da proposta coletiva. Uma das respostas que aborda tal perspectiva afirma: “Inicialmente é inserir este aluno no grupo, que ele saiba que pertence à turma e que a turma também o reconheça como amigo/colega de sala, depois a adequação e adaptações necessárias para o aluno dentro das suas especificidades. Focando na equidade.”

É interessante a forma como essa professora aborda inclusive aspectos de socialização. Em sua fala, chama atenção a proporção dada à diferença que se manifesta na deficiência. Após a aplicação da entrevista, ao realizar a transcrição, gerou certo incômodo a fala “inserir o aluno no grupo, que ele saiba que pertence à turma e que a turma também o reconheça como amigo/colega de sala”. Este excerto demonstra a dimensão do estigma que a deficiência imprime nessa criança sob o ponto de vista da docente, uma vez que inseri-la no contexto, reconhecer-se e ser reconhecida pelos pares já é o primeiro desafio. Mediante a experiência da autora/pesquisadora, de mais de quinze anos no magistério, observou-se dentre as crianças maior naturalidade ao lidar com as diferenças do que entre os adultos. Não parece razoável pensar que o que as diferencia (no caso, a deficiência) é maior do que o que as une (a infância). Estabelecida esta crítica, a resposta se assemelha a outras pela preocupação em não descontextualizar as atividades diferenciadas do contexto coletivo. Essa inquietação é bastante comum entre as professoras, e corrobora a percepção sobre a necessidade de investimento em ações formativas que esclareçam e solidifiquem a perspectiva inclusiva e seus pressupostos nos espaços escolares.

A segunda categoria com maior número de respostas é “Número de alunos em sala”. Não se pretende aqui questionar a razoabilidade deste argumento, uma vez que salas superlotadas impactam negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Das duas menções a este argumento, uma é bastante sucinta e aponta somente o número de alunos em sala como dificultador, entretanto a outra resposta aponta que

tal condição dificulta ao professor dar atenção ao trabalho individualizado com o estudante com deficiência.

Neste ponto, cabe uma ressalva uma vez que o trabalho com as individualidades não se restringe a questões da deficiência, mas às múltiplas especificidades das infâncias. Nomeia-se aqui “infâncias” pois são inúmeros fatores que incidem sobre as formas de se vivenciar os períodos da vida e, muitas vezes, demandas sociais, raciais e até de gênero produzem impactos tão significativos ou até maiores que a própria deficiência. Isso posto, o grande número de alunos em sala prejudica não somente a atenção as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas por vezes a percepção das múltiplas condições que se imprimem nos espaços escolares.

Outra categoria que apresentou o mesmo número menções foi “Falta de conhecimento específico/formação”. Nesse campo, observa-se ainda a lógica da superespecialização, onde se coloca a deficiência na frente e acredita-se que é necessário um conhecimento muito específico sobre questões orgânicas para atender esses estudantes de forma adequada. Esse ponto de vista fica mais evidente em uma das respostas que aponta a falta de conhecimento específico “[...] de cada especialidade”. Não é possível visualizar a possibilidade de uma docente obter nível aprofundado de conhecimento sobre cada deficiência como condicionante ao atendimento. Isso não nos exime de ofertar formações reflexivas, que evidenciem o ser humano em suas múltiplas dimensões como ponto central do fazer pedagógico.

A outra resposta apresentada nesta categoria traz consigo outros desdobramentos: “A falta de formação, a falta de recursos e materiais devidos para atender a cada aluno de acordo com as suas necessidades.” Esta resposta, apesar de não se aprofundar, menciona a dificuldade de recursos e materiais para atender cada aluno de acordo com suas necessidades. Observa-se grande foco das docentes nas individualidades em detrimento da oferta de atividades diversificadas ao coletivo, que beneficiaria a todos os estudantes, independentemente de terem ou não uma deficiência.

Três categorias apresentaram uma única menção, são elas: “Alunos sem laudo”, “Famílias” e “Não tem experiência com alunos PAEE”. A justificativa pela falta de laudo é uma fala recorrente entre docentes, como se o diagnóstico configurasse um pré-requisito para o atendimento dos estudantes. É fato que, na rede municipal da Praia Grande, o Atendimento Educacional Especializado é ofertado mediante

apresentação do laudo atestando quadro clínico que se enquadre no Público-alvo da Educação Especial, entretanto, a oferta no AEE é apenas um fator.

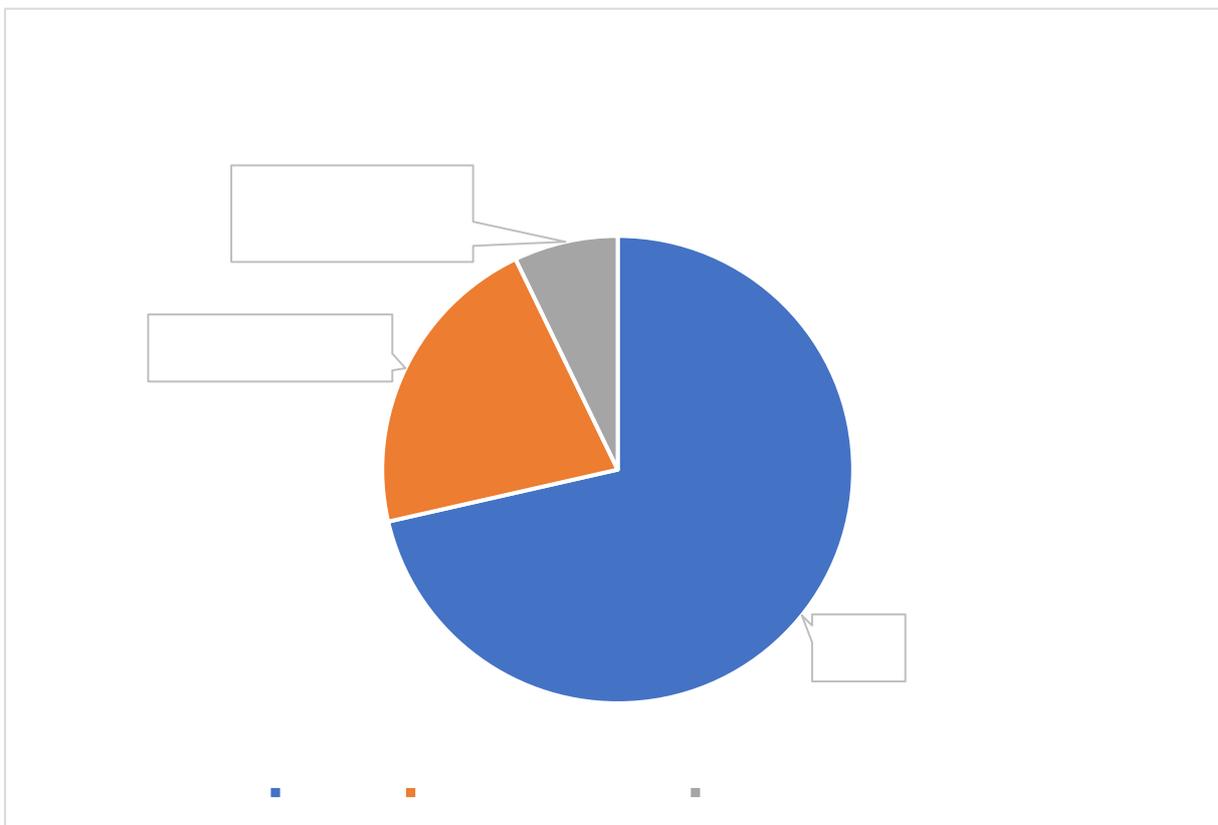
Uma hipótese aqui levantada é que o hiperfoco no diagnóstico configura um subterfúgio que mascara as fragilidades do sistema educacional, que não se manifesta somente no atendimento dos alunos PAEE, mas tem neles um mote para justificar tais dificuldades.

Já a resposta que coloca as famílias como ponto central aponta a falta de compreensão das famílias dos estudantes, tanto os com quanto os sem deficiência. A docente não evidencia em que aspectos objetivamente as famílias não demonstram compreensão. Por fim, uma docente respondeu que nunca trabalhou diretamente com estudantes com deficiência.

Ao analisarmos as respostas de modo geral, observamos a permanência do discurso vago, que se exime da responsabilidade pela inclusão. O emaranhado de elementos colocados como desafios para a execução de uma proposta educacional inclusiva demonstra certo distanciamento, como se a dificuldade de entendimento redimensionasse as dificuldades e até mesmo as possibilidades de efetivação da proposta inclusiva. Estabelecendo uma analogia, parece-me que, pelo conhecimento sobre a perspectiva inclusiva ser bastante superficial e assombrado por mitos e interpretações equivocadas que o torna ainda mais disforme, os docentes mantêm certo distanciamento desse desconhecido, atribuindo a dificuldade de aproximação a fatores externos exclusivamente.

5.6.4 Múltiplos olhares sobre a perspectiva inclusiva

A última questão pergunta: “Qual avaliação você faz sobre a questão de o aluno com deficiência ser incluído na sala regular de ensino, juntamente com alunos considerados típicos?” Mediante codificação, foram estabelecidas três categorias: “Positiva”, “Parcialmente favorável” e “Inclusão não ocorre de fato”. A distribuição das respostas pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Avaliação sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva

Fonte: a própria autora.

Apesar das dificuldades apontadas, nota-se que uma maioria expressiva das respondentes se mostra favorável à perspectiva inclusiva. Em uma análise do contexto dos dados obtidos, das dez respostas que avaliaram positivamente, cinco mencionam os ganhos para todos os estudantes, e não somente para os ditos público-alvo da Educação Especial. Uma professora menciona o impacto positivo também para sua constituição enquanto docente. Duas menções apontam que tal abordagem deveria ser encarada com naturalidade, pois a convivência humana tem a diferença em sua gênese. Há ainda uma menção que chama atenção: “É uma vitória chegarmos até aqui. Durante esses anos observando a trajetória da Inclusão escolar e vivenciando, percebo que o aluno com necessidades especiais necessita ser incluído e conviver com outros para que possa se desenvolver se sentindo acolhido e ter um futuro melhor.”

Essa última resposta provocou uma autorreflexão: mediante toda a trajetória na educação, por vezes a autora/pesquisadora se vê ansiosa em relação ao futuro, inquietação esta que estimulou a busca pela pesquisa acadêmica. Porém, ao analisar

todo percurso até aqui, pode-se afirmar que se avançou em muitos aspectos, e que o aprofundamento teórico-metodológico hoje fornece subsídios para intervir de maneira mais efetiva na consolidação, aprofundamento, aprimoramento do cenário educacional.

Três respondentes se mostraram parcialmente favoráveis. Em análise do contexto das respostas, observou-se maior uniformidade nos argumentos. Nesse aspecto, as docentes avaliam que alguns alunos, devido aos seus quadros, supostamente não conseguem se adequar ao espaço escolar comum. Nota-se que o foco ainda se encontra da adequação do aluno ao ambiente e não o contrário como propõe a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, mais uma vez observa-se uma lacuna formativa no âmbito da concepção do que se propõe a educação inclusiva. Freitas (2021, p. 3) pontua:

As personagens da educação inclusiva, cuja presença na escola comum ampliou-se significativamente nos últimos 30 anos, resultado das garantias obtidas com sucessivos marcos legais, nacionais e internacionais, ainda são predominantemente abordados com base em descrições de supostas insuficiências orgânicas, fisiológicas, anatômicas, sensoriais e intelectuais. Ou seja, mesmo com a perspectiva da educação inclusiva, essas pessoas ainda são predominantemente consideradas por meio de inventários de (in)capacidades e descritas com base no detalhamento do que corporalmente lhes falta.

Seria interessante adicionar à ponderação de Freitas as supostas insuficiências comportamentais, haja vista que esse aspecto é constantemente retomado como inventário de (in) capacidade. Observa-se essa avaliação na fala das docentes que afirmam de maneira sutil que a escola comum não é para todos. Essa lógica capacitista geralmente vem travestida de uma suposta generosidade e preocupação com o bem-estar desses estudantes e da “maioria”, como se lhes faltassem os pré-requisitos para existir naqueles espaços. Logo, fica evidente nessa reflexão a complexidade do sistema que impõe barreiras à efetivação da inclusão escolar, uma vez que ele opera de maneira sistêmica, nas ações, direcionamentos e dinâmica de trabalho imposta pela Secretaria de Educação, bem como nas próprias agências de formação de professores; mas também de maneira individual a partir da lógica capacitista a que a sociedade condiciona seus indivíduos.

Por fim, uma docente afirmou: “Acredito que ainda temos um longo caminho a percorrer para que a inclusão de fato ocorra”. Essa fala mostra-se carregada de um

olhar menos otimista. Não ficam evidentes os conhecimentos que a professora tem sobre o conceito de Educação Inclusiva, entretanto, buscando enquanto pesquisadora um equilíbrio na análise, acredita-se na importância de se entender a perspectiva como um processo em permanente construção. Mantoan e Lanuti (2022, p.28) apontam:

Muitas de nossas escolas ainda confundem inclusão com integração porque caem nas armadilhas do jogo da representação. Consideram que a inclusão só é possível quando os alunos correspondem às expectativas e exigências seletivas; acreditam que a defesa do acesso incondicional de todos os estudantes à escola comum seja um comportamento irresponsável.

Por fim, observa-se nas respostas uma lógica que se assemelha aos discursos que buscam justificar o fracasso escolar, atribuindo-lhe as causas mais diversas, mas que têm em comum serem sempre externas, centradas nas incapacidades do indivíduo, sejam elas de ordem orgânica, cultural, social ou do próprio poder público. Esse discurso vem impregnado pela falta de envolvimento com a questão, o que não agrega propostas de atuação efetiva na prática.

5.7 Produto Final

A realização das entrevistas possibilitou uma reorganização do olhar docente, a compreensão do panorama analisado sob outra perspectiva. Nesse sentido, acredita-se na necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, não somente no sentido de ensinar práticas ou modelos pré-estabelecidos direcionados ao ensino de estudantes com deficiência, mas sobretudo de repensar a escola como um espaço de todos, que pode valorizar a diferença não como um desafio, mas como seu maior trunfo para uma educação significativa.

Isso posto, propõe-se como produto final do Mestrado, um itinerário formativo para professores intitulado: “Caminhos para a construção de uma proposta educacional inclusiva”. Este material pretende provocar os professores a olhar para a realidade de suas salas de aula como uma rica experiência educativa, onde cada ser humano traz consigo uma história, habilidades, conhecimentos que podem ser compartilhados, gerando um novo significado sobre as aprendizagens formais, propostas nos currículos. Para isso, parte-se de uma conceituação geral da educação

inclusiva, expandindo seu olhar para além da lógica capacitista embrenhada em nossas formações e análise crítica do sistema educacional em que estamos inseridos.

Lanuti e Mantoan (2022, p.32) corroboram tal perspectiva ao debater o conceito de diferença:

A diferença em si, por ser instável, fluida e estar sempre se atualizando, escapa a toda e qualquer forma de representação. Ela não é, portanto, uma construção social. [...] Uma educação para todos celebra a singularidade de cada aluno e de cada professor, que se reúnem para compartilhar conhecimentos, dúvidas e interesses. Tal educação acolhe a todos, incondicionalmente, pois não tem a pretensão de hierarquizar saberes, de definir padrões de estudante e classifica-los e ordená-los[...]

Além de elementos conceituais, o itinerário busca ainda fornecer elementos literários que promovam reflexões que transcendam aspectos da racionalidade e engajem os docentes no compromisso com uma educação mais significativa e menos discriminatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o percurso traçado até aqui, conclui-se que a construção da identidade docente acontece diariamente nas costuras que se delineiam entre a trajetória pessoal e os atravessamentos políticos do se fazer professor(a), nos mais diversos espaços.

Pode-se afirmar que a história da Educação Inclusiva no Brasil, e na rede municipal em que atua a autora deste trabalho, erige-se no entrelaçamento das histórias de professores(as) e alunos que se encontram diariamente em salas de aula, sejam estas em escolas comuns ou nos ambientes universitários.

Nas conversas com as docentes participantes da pesquisa, notou-se a existência de lacunas quanto à formação inicial que se constrói sobre bases neoliberais de elaboração dos currículos, bases essas perpetuadas tanto nas estruturas de educação básica, sob a gestão das secretarias de educação, quanto nos espaços universitários que ainda demandam aprimoramento de suas propostas.

É evidente que esse cenário é atravessado pelo emaranhado de políticas públicas que promoveram avanços substanciais em muitas esferas, porém com a necessidade de maior desenvolvimento para consolidação de suas propostas.

A realidade confrontada durante a construção desses diálogos faz com que o(a) docente se coloque em meio a um processo de desenvolvimento educacional repleto de contradições; e é da angústia que se interpõe nesse emaranhado que surge o produto final deste trabalho.

O itinerário formativo aqui proposto busca se construir em uma relação dialógica, não hierarquizada, entre pesquisadora e professoras participantes da pesquisa, de modo que estas reconheçam-se na escrita finalizada deste trabalho tanto quanto por vezes a pesquisadora se reconhece em suas angústias.

Logo, não se almeja pretensiosamente a apropriação do papel de ensinar, mas o de provocar, acolher, a fim de que se possa construir, com a contribuição de todos os envolvidos, uma escola sem modelo pré-existente, pautada essencialmente nas relações humanas que se delineiam naqueles espaços.

Desse modo, as pretensões com este trabalho se alinham ao pensamento freireano, em sua obra *A pedagogia do oprimido*, tão citada durante este texto:

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (Freire, 2013, p.145)

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, PT: Porto, 2005. Vol. 1 Coleção CIDIne.

ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: DALBEN, Ângela I.L.F. *et al.* Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-283.

AZEVEDO, Samara Moço; ANDRÉ, Bianka Pires. **Pedagogia e diversidade cultural: diretrizes para uma nova formação**. Laplage em Revista, v. 6, n. 1, p. 34-46, 2020.

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao governo. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Melhoramentos, 1932.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 62, jul./set. 2015. (2015, p.685)

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2020**. Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em 22 jun 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf> Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 12 fev. 2023.

CABRAL, Daniel Welton Arruda et al. **Vygotsky e Freire: os conceitos de “consciência” e “conscientização”**. Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 10, n. 2, p. 412-422, 2015.

CAIRNS, R. (1983). The emergency of developmental psychology. In P. Mussen (Org.), **Handbook of Child Psychology** - Vol.1 (4a ed) (pp. 41-101). New York: John Wiley apud MOTA, Márcia Elia da. Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. **Temas psicológicos**. [on-line]. 2005, vol.13, n.2, pp. ISSN1413-389X.

COLE, M., & COLE, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente*. (M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed (trabalho original publicado em 2001).

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação . **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8916. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 14 mar. 2023.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. (Org) **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** São Paulo: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREITAS, Marcos Cezar; SANTOS, Larissa Xavier dos. (2021). Interseccionalidades e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, 51, Artigo e07896. <https://doi.org/10.1590/198053147896>. Acesso em 30 abr. 2023.

FREITAS, Soraia N. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo.** In: RODRIGUES, David. (Org) Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari.** GEOgraphia, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. **Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky** An Introduction to the Thought of Vygotsky. Revista Linhas, v. 3, n. 1, 2002.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios.** Educação & Sociedade, v. 32, p. 667-688, 2011.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A escola que Queremos para Todos.** 1ª edição. Curitiba: CRV, 2022.

LEONTIEV, Alexei N. **Atividade, consciência e personalidade.** Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAHEIRIE, Kátia; PRETTO, Zuleica. **O movimento progressivo-regressivo na dialética universal e singular.** Revista do Departamento de Psicologia. UFF, v. 19, p. 455-462, 2007.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores.** Editora Unijuí, 2000.

MASETTO, M. T. **Docência na universidade.** Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

MANTOAN Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MEAD, George Herbert *et al.* **Mind, self, and society.** Chicago: University of Chicago press, 1934.

MENDES, Cláudio Lúcio; CARDOSO, Frederico Assis; MATOS, Daniel Abud Seabra. **Currículo e relações de poder: análise de uma reforma curricular para cursos de pedagogia em tempos de conservadorismos.** 2019. Disponível em: < <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12673>:> Acesso em: 03 mai. 2023.

MOTA, Márcia Elia da. **Psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva histórica. Temas psicológicos.** [on-line]. 2005, vol.13, n.2, pp. ISSN1413-389X.

NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira Infância: espaço e tempo de educar na autora da vida**. Erechim: Edifapes, 2012.

NÓVOA, Antonio. **A 'nova' centralidade dos professores: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144_ISSN1517-9702.pdf> Acesso em: 24 mar. 2023.

NÓVOA, António. **Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência**. 2004. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf> Acesso em: 23 abr. 2023.

NÓVOA, Antonio. **Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa**. Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 1, n. 1, p. 416-418, 2013.

PEREIRA, Júlio E. Diniz. As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade** – Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Ano XX, n. 68/especial, dez./1999, p. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C.; CAVALLET, Valdo J. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papyrus, p. 129-144, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIN, Silvana Aparecida; NOGARO, Arnaldo; WEYH, Cênio Back. **Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo**. Educação UFSM, v. 41, n. 3, p. 553-565, 2016.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004 1145. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20 fev. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (2007). **Visibilidade Social e Estudo da Infância**. In Vasconcellos & Sarmiento (Org). Infância (In)Visível. Araraquara: Junqueira & Marin Editores (25-49)2007.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SÈVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979. 3v.

SISTO, Fermino Fernandes; DE CÁSSIA MARTINELLI, Selma. Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ). **Interação em Psicologia**, v. 8, n. 2, 2004.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do Curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

SOUZA, A. C. de *et al.* A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. **Revista Pedagógica** - Unochapecó, 2(29), 635-664. Recuperado em 10 de setembro de 2015 de <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

ZIOLI, Eline Gomes de Oliveira; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; MENDES, Luciano. Contribuições de Deleuze e Guattari para uma perspectiva rizomática das organizações. **Cad. EBAPE.BR**, v. 19, nº 3, Rio de Janeiro, jul./set. 2021 Artigo submetido em 25 de maio de 2020 e aceito para publicação em 02 de novembro de 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120200113>.

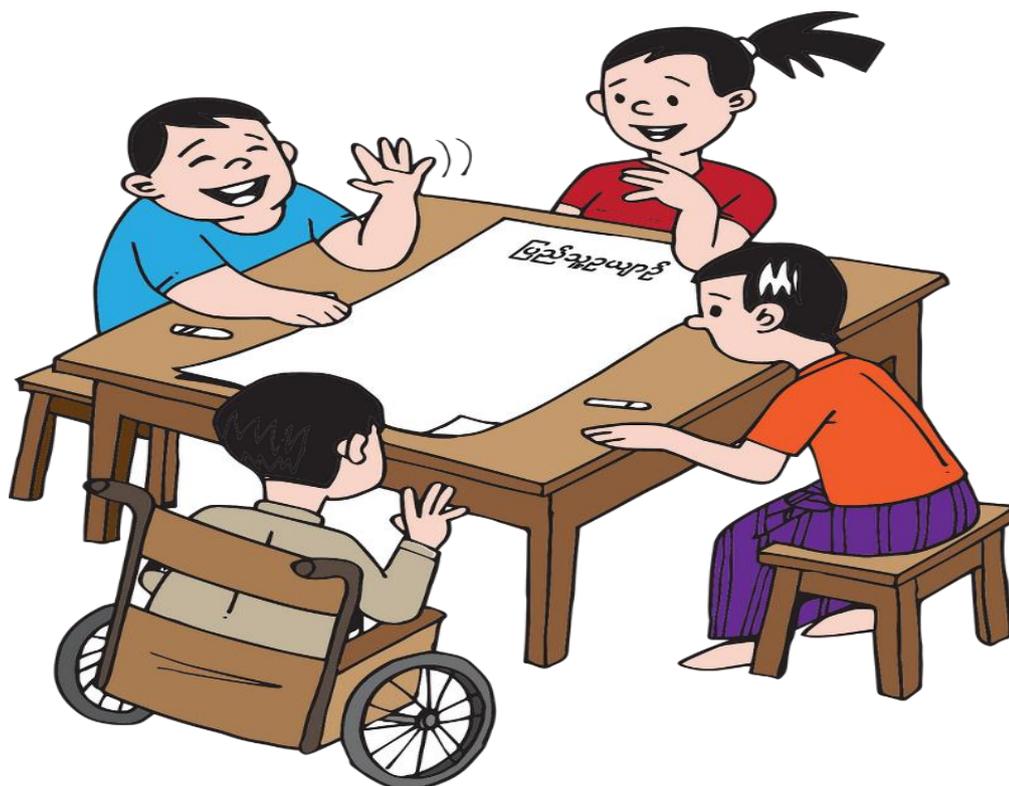
APÊNDICE

PRODUTO FINAL

ITINERÁRIO INCLUSIVO

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”

Paulo Freire



Fonte: Banco de imagens Pixabay

Autora: ANDRÉIA BIZERRA NONATO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a ABIGAIL MALAVASI

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

SANTOS
2023

N812i

ITINERÁRIO INCLUSIVO /

37 f.

Orientadora

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana
de Santos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
1 INTRODUÇÃO	4
1.1 Justificativa	5
2 OBJETIVOS	7
2.1 Objetivo Geral	7
2.2 Objetivos Específicos	7
3 A ESCOLA QUE TEMOS HOJE	8
4 EDUCAÇÃO ESPECIAL OU INCLUSIVA?	10
4.1 O que é Educação Especial?	10
4.1.1 Quais são as deficiências e como se referir à comunidade?	10
4.2 História do atendimento educacional das pessoas com deficiência no Brasil	12
5 INCLUSÃO: UM MOVIMENTO GLOBAL	16
5.1 Educação Inclusiva	18
5.2 Uma Escola em Construção	19
6 INCLUSÃO NA PRÁTICA	22
6.1 Quem são os estudantes que ocupam minha sala de aula?	22
6.2 Olhar para o Currículo	25
6.3 Acessibilidade	26
6.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): estratégia para pensar a prática pedagógica	27
7 UM NOVO OLHAR AVALIATIVO	31
7.1 Legislação Vigente	33
7.2 Construindo Seu Próprio Caminho: referências e inspirações para a construção de uma prática inclusiva	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	36

APRESENTAÇÃO

Querido/a professor/a,

Este itinerário foi escrito por uma professora como você, que no fazer diário se angustia diante das demandas, se envolve com os alunos, se sente por vezes sozinha e se inflama diante das injustiças impostas pelo sistema.

Sei que seria muita pretensão encerrar aqui um manual que assegurasse a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, porém pretendo me colocar ao seu lado para que juntos(as) possamos nos apropriar do caminho de lutas percorrido até o momento, refletir sobre como esse percurso se imprime em nossas realidades e buscar construir diariamente um espaço escolar que contemple efetivamente as diferenças.

Logo, a princípio, este material apresenta um percurso histórico e normativo para que compreendamos a Educação Inclusiva como movimento global, e refletir sobre como podemos pensar na prática este modelo.

É importante aqui colocar que o modelo de escola que temos hoje, pautado em ideias tradicionais e conceitos neoliberais não tem alcançado o tão aspirado sucesso, o que nos causa constante exaustão e insatisfação diante das inúmeras metas que nos são impostas diariamente. Desejo que as próximas páginas se tornem suas companheiras de luta e reflexão, e acolham suas angústias e anseios, dando força para prosseguir nesta caminhada da Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A identidade docente se constrói desde nossas primeiras experiências escolares, na primeira infância, quando reproduzimos os comportamentos de nossos professores em brincadeiras no ambiente doméstico, junto às nossas famílias e amigos. Desse modo, ao considerarmos a escola o primeiro espaço social vivenciado fora do núcleo familiar, o papel do(a) professor(a) configura um elemento importante na generalização das aprendizagens simbólicas.

Mediante complexificação das vivências, outros elementos vão se agregando até a escolha (ou não escolha) do magistério como carreira a ser seguida. A partir do ingresso no ensino superior, as experiências e conhecimentos acadêmicos imprimem características na formação dessa identidade, que segue em construção durante o exercício da vida profissional.

Nesse percurso, professores e professoras se deparam com várias nuances do fazer docente, dentre elas, as diferenças que se manifestam no interior da sala de aula, e por vezes, ao recorrer a suas formações iniciais, sentem certo descolamento entre seus estudos e as múltiplas realidades manifestadas no interior da escola.

Devido à inquietação pulsante nesses espaços que se propõem como escolas inclusivas, surge a proposta deste itinerário, que pretende apresentar-se como um guia sobre educação inclusiva junto às docentes (utiliza-se aqui o gênero feminino como marcação política, uma vez que as mulheres constituem maioria nos espaços de pesquisa que originaram este material), buscando a compreensão do conceito de Educação Inclusiva e uma forma de torná-lo real dentro das suas salas de aula. Nesse sentido, assim como a identidade docente caminha num processo de construção permanente, a formação deve seguir o mesmo percurso, como apontado por Nóvoa (1999, p.18):

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um "programa de formação" a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado.

Não pretendo aqui encerrar neste material as questões que rondam a perspectiva inclusiva, mas provocar o pensar as diferenças na escola como

possibilidade, e não empecilho à aprendizagem. Nesse sentido, o itinerário se propõe a uma provocação: repensar e buscar um caminho de ruptura com a lógica apresentada por Mantoan e Lanuti (2022, p.27):

Além dos critérios mais comuns de representação (citados acima), nas escolas os alunos ainda são definidos pelo seu comportamento social, desempenhado nas atividades, rendimentos e notas nas avaliações, interesse por um dado assunto, habilidades para uma determinada área do conhecimento e pelos modos que expressam suas ideias. Para os estudantes considerados com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro do autismo, cria-se uma representação geralmente relacionada à incapacidade, à falta de uma habilidade necessária para que a aprendizagem ocorra. Em decorrência, esses alunos são submetidos a classificações e ordenações, regidas por uma lógica hierárquica, que os inferioriza e os descaracteriza.

Para tanto, inspiro-me em Freire (2013, p. 26) que compartilha, no início de sua obra *A Pedagogia do Oprimido*, um relato que cristaliza o que se pretende provocar ao final deste itinerário.

Certa vez, em um desses cursos, de que fazia parte um homem que fora, durante longo tempo, operário, se estabeleceu uma dessas discussões em que se afirmava a “periculosidade da consciência crítica”. No meio da discussão, disse este homem: “Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso *ingênuo* e, ao descobrir-me ingênuo comecei a tornar-me *crítico*. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoroamento.” Discutia-se, na oportunidade, se a conscientização de uma situação existencial, concreta, de injustiça não poderia conduzir os homens dela conscientizados a um “fanatismo destrutivo” ou a uma “sensação de desmoroamento total do mundo em que estavam esses homens”.

Isso posto, falo a partir do lugar de professora que, após passar por uma função de coordenadora pedagógica e, hoje enquanto gestora, busca nas minúcias cotidianas da escola pública a construção coletiva de uma inclusão que olha para os indivíduos como essencialmente plurais.

1.1 Justificativa

Este itinerário foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada junto a professoras de uma escola da rede municipal de Praia Grande. O questionário e entrevista aplicados são parte do trabalho de pesquisa que culminou na dissertação *A repercussão da formação docente para a formação escolar no cotidiano da sala de aula de professoras de uma escola do município de Praia Grande*.

Observou-se durante a entrevista, que a lacuna conceitual que habita o imaginário das docentes sobre educação inclusiva tem causas multifatoriais e se imbricam na prática pedagógica em sala de aula.

De maneira mais clara, nota-se que as professoras receberam em suas formações iniciais poucas oportunidades de interação com conhecimentos que permeiam a realidade da escola inclusiva. Sob essa perspectiva, a princípio são mencionadas as escassas menções a conteúdos da Educação Especial, entretanto, em uma análise minuciosa das respostas, à luz da literatura adotada, observa-se que os cursos de formação ainda não emergem em seus currículos as próprias questões das diferenças que se materializam no chão da escola comum.

Assim, o cotidiano dessas professoras é atravessado pela sensação individual de despreparo, por uma demanda externa (da Secretaria de Educação) que privilegia metas e índices de massificação das aprendizagens, e a presença das mais diversas características discentes em suas salas de aula. No que tange às demandas externas, Mantoan e Lanuti (2022, p.21) corroboram o sentimento identificado nas entrevistas:

As secretarias de Educação exigem dos professores o alcance de metas que jamais serão atingidas, tais como: a uniformização da aprendizagem dos alunos de uma mesma turma, a alfabetização de todos os estudantes de uma certa idade e outras. Infelizmente os professores não rebatem essas determinações do sistema, mesmo sabendo que elas são inatingíveis, que não tem a ver com a realidade escolar. Sentem-se pressionados e incapazes para cumprir algo que, de fato, é impossível. Muitas vezes atribuem o problema (que está em seus superiores) a alguns alunos.

Mediante a complexidade do cenário que se apresenta nas escolas, surge a proposta deste itinerário com vistas a esclarecer os princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e, com um olhar mais refinado sobre a teoria, observar a realidade da sala de aula a fim de produzir espaços e sujeitos de resistência à dinâmica do sistema que marginaliza estudantes ao invés de problematizar a própria lógica capitalista hierarquizante e opressora.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Oferecer às docentes um respaldo teórico metodológico que empodere práticas inclusivas no interior da sala de aula.

2.2 Objetivos Específicos

- Introduzir o conceito de Educação Inclusiva e seus princípios;
- Refletir sobre o corpo discente e suas diferenças;
- Fomentar práticas inclusivas a serem implementadas em sala de aula;
- Inspirar docentes a reelaborarem suas práticas com base na perspectiva inclusiva.

3 A ESCOLA QUE TEMOS HOJE

Não é possível iniciarmos uma discussão sobre a escola que desejamos sem refletir sobre a escola que temos. Isso posto, iniciamos esta conversa com algumas perguntas:

1. Você acredita que a escola em que atua hoje consegue acolher todos os alunos, independentemente de suas características?
2. Você consegue promover uma aprendizagem significativa para todos os alunos em sua sala?
3. As metas que lhe são colocadas estão de acordo com a sua realidade?
4. Você acredita que essas metas asseguram uma educação de qualidade para todos?

Essas perguntas nos fornecem pistas para pensarmos criticamente a escola que temos hoje e refletir se uma análise macro dá conta de capturar as especificidades e toda a vida que se manifesta nos espaços escolares.

Na realização desta pesquisa, observei uma profunda dissonância entre o que se espera da docência em termos de metas estabelecidas e o que se manifesta no interior da sala de aula. Para compreendermos melhor essa dissonância, é importante entendermos que as metas se pautam em um ideal de escola que se construiu sobre bases neoliberais, que visam à formação de mão de obra para o mercado. Essa tendência se instala com maior força no Brasil durante a ditadura militar, como apontado por Sokolowski (2013, p.87) e é consolidada após a transição para o regime democrático como esclarece Saviani (2009, p.120):

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional.

Os anos subsequentes trouxeram consigo um aprofundamento desse cenário, imprimindo suas marcas inclusive na formação docente, que se tornou cada vez mais técnica.

Contudo, cabe aqui problematizarmos: será que o papel da escola é restrito a formar mão de obra produtiva para atender aos interesses do mercado?

Ao ocuparmos os espaços escolares, compreendemos que a escola cumpre um papel muito maior, uma vez que é atravessada cotidianamente por uma dimensão humana que não se restringe ao ensino de técnicas e saberes prontos. No dia a dia nos relacionamos com nossos alunos por meio do toque, do olhar, dos diálogos, entendemos as complexidades de suas vivências familiares e sociais e, sobretudo, construímos afetos, refletimos sobre o mundo – e todos esses saberes não podem ser medidos ou quantificados em metas desejadas.

Apesar da problematização aqui colocada, sabemos que as metas e noções métricas estão impregnadas no cotidiano escolar, nas gestões municipais, estaduais e federais. Entretanto, entendemos que este problema se instaurou em um nível macro, mas é em um contexto micro que podemos criar espaços de resistência, de valorização do que a escola é em sua essência: um espaço muito mais complexo e rico do que é possível se medir. São essas reflexões que fazem florescer mais perspectivas, que ampliam os vínculos e constroem novas possibilidades educativas, como pretendemos elaborar aqui.

Por fim, neste primeiro momento quero lhe dizer que suas críticas não são vazias, que seus incômodos não são tão solitários quanto parecem, e que questionar o sistema é legítimo e impulsiona a criação de novas formas de ser e, conseqüentemente, novas formas de pensar e construir nossos espaços escolares.

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL OU INCLUSIVA?

Mediante os resultados da pesquisa que motivaram este material, observei que era necessário, antes de tudo, posicionar conceitualmente alguns pontos importantes de nossa conversa sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva. Muito se fala em inclusão na educação hoje, mas pouco se debate sobre os conceitos envolvidos no movimento da Educação Inclusiva.

Torna-se fundamental esclarecermos aqui que Educação Especial e Educação Inclusiva não são sinônimos. Para início de conversa, vamos então esclarecer ambos os conceitos para assim, posteriormente, compreender seu ponto de entrelaçamento.

4.1 O que é Educação Especial?

Partimos da conceituação de Educação Especial, pois ela nos permite compreender de qual parcela da população estamos falando, e como estes indivíduos se posicionam historicamente na sociedade brasileira. Isso posto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 9) define como público-alvo da Educação Especial:

[...] pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

4.1.1 Quais são as deficiências e como se referir à comunidade?

De acordo com a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão elucida:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Desse modo, os campos das deficiências se dividem basicamente em: deficiência intelectual, física, auditiva e visual. É possível ainda que elas se manifestem concomitantemente. Se inclui ainda as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observo constantemente nos espaços escolares um receio sobre como se referir às pessoas com deficiência de maneira geral. Esse receio pode se originar tanto do pouco convívio com pessoas com deficiência no cotidiano quanto de um distanciamento do debate que envolve a comunidade.

Dentre os termos mais difundidos estão: “deficientes”, “pessoas com necessidades especiais” ou “especiais”. Essa difusão se explica, pois durante muito tempo tais terminologias foram utilizadas para se referir às pessoas com deficiência, contudo, com o amadurecimento da discussão e maior engajamento destas pessoas no debate em questão, chegamos ao cenário que temos hoje, onde se recomenda o termo “pessoa com deficiência”.

De maneira simples, podemos analisar essa abordagem da seguinte maneira: o termo “pessoa com deficiência” enfatiza que a deficiência é uma característica do indivíduo, mas não a sua integralidade.

Se observarmos nossos alunos atentamente, compreendemos que a deficiência é sim uma característica importante, mas que ela não define um indivíduo que tem uma história, uma família, que experiencia o mundo com base em suas próprias vivências e relações que estabelece.

Assim, é importante que busquemos aprimorar nosso vocabulário, pois as denominações que utilizamos, mais do que simples palavras, revelam uma ideia, uma concepção, e enquanto professoras, enxergar nossos estudantes como indivíduos únicos, como pessoas, é uma premissa básica.

É importante esclarecermos que o autismo também se enquadra no público-alvo da Educação Especial e é contemplado pela Lei Brasileira de Inclusão, porém não é conceitualmente considerado uma deficiência, mas um transtorno do neurodesenvolvimento, que pode ou não ter uma deficiência associada. Na comunidade autista, aceita-se tanto o uso do termo “pessoa com autismo” quanto “autista”.

4.2 História do Atendimento Educacional das Pessoas com Deficiência no Brasil

Agora que entendemos qual parcela da população é contemplada pela Educação Especial, é importante voltarmos nosso olhar para como se deu seu atendimento educacional ao longo dos anos, a fim de compreender a construção do cenário que temos hoje.

Podemos afirmar que a história da escolarização das pessoas com deficiência de modo geral é marcada pela exclusão.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (Brasil, 2008, p. 2)

Podemos observar que, inicialmente, só se menciona o atendimento às deficiências sensoriais (auditiva e visual). O atendimento às pessoas com deficiência intelectual, então denominada deficiência mental, surge um século depois. Isto porque, neste momento histórico a deficiência intelectual, era definida no campo da medicina como um quadro caracterizado

[...] pela existência de déficit de inteligência generalizado e definitivo, de origem congênita. [...] uma condição mental, que implicava precaríssimo desenvolvimento das faculdades intelectuais e impossibilitava a educação formal (Dias; Oliveira, 2013, p.172).

Devido ao avanço das pesquisas com abordagem mais humanista, passa-se a considerar uma possibilidade de educação das crianças denominadas “retardadas” – termo atualmente utilizado de maneira ofensiva, revelando uma concepção de deficiência intelectual que se pautava em uma ideia de atraso. Surgem então as primeiras aproximações entre Psiquiatria e Pedagogia, classificando os indivíduos em “educáveis” e “não educáveis” por meio de testes psicométricos; e propostas educacionais para pessoas com deficiência intelectual surgem, na metade do século XX, por meio de instituições como a APAE.

E você pode estar pensando: e os autistas?

As primeiras descrições do autismo pela medicina datam de 1911, por Eugene Bleuer, em suas observações de indivíduos diagnosticados com esquizofrenia, que apresentavam déficits significativos na comunicação e padrões comportamentais. Em 1943, Leo Kanner faz a primeira menção ao termo “autismo” após a observação de um grupo de crianças com comportamentos estereotipados, ecolalia, dificuldades na interação social, pouca ou nenhuma interação a estímulos externos. Kanner estabelece então as primeiras distinções entre o autismo e a esquizofrenia (Nogueira; Orrú, 2019). Entretanto, na primeira versão do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, de 1952, o autismo é citado como manifestação de esquizofrenia infantil, passando por um amadurecimento conceitual até chegarmos à versão de 2013 que concebe o Transtorno do Espectro do Autismo dentro do campo da neurociência (Nogueira; Orrú, 2019, p.22).

Logo, podemos constatar que a história da Educação Especial no Brasil se inicia com o atendimento de pessoas com deficiências sensoriais na segunda metade do século XIX, e passa a contemplar pessoas com deficiência intelectual e superdotação na segunda metade do século XX. Tendo em vista o que se conhecia sobre autismo até então, pessoas autistas não tinham suas especificidades educacionais consideradas, sendo observadas somente dentro do campo da Psiquiatria.

Nos anos subsequentes, se ampliaram as possibilidades educacionais para além das instituições e foram criadas também as classes e escolas especiais (Brasil, 2008, p.2), posicionando a Educação Especial nos sistemas de ensino.

Em termos legais, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, indica o direito à educação aos “excepcionais”, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Esta lei é posteriormente alterada, em 1971, pela Lei nº 5.692/71, que define o “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Este movimento reforça o encaminhamento às classes e escolas especiais, uma vez que não organiza os sistemas de ensino para atendimento desta demanda (Brasil, 2008).

Durante os anos de 1970, apesar da criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP¹, em 1973, toda abordagem educacional de atendimento à

pessoa com deficiência apresenta um caráter assistencialista, privilegiando uma perspectiva integracionista, como a das classes especiais.

Com o processo de redemocratização e promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), o Brasil dá seus primeiros passos em direção ao combate à discriminação e passa a considerar pessoas com deficiência como parte efetiva da sociedade, assegurando-lhes seus direitos de plena participação. Tal perspectiva é corroborada no início dos anos 1990 pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

As políticas educacionais de Educação Especial da década de 1990 apresentam uma perspectiva integracionista, ou seja, consideram a Educação Especial na escola comum, mas de maneira que o aluno se integre à escola, esteja presente, sem um direcionamento específico para a perspectiva inclusiva que, como veremos adiante, começa a ganhar força no cenário internacional nesse momento.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 orientava a inserção de estudantes com deficiência em classes comuns somente em casos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p.19).

Em 1996, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, prevê o atendimento às demandas individuais dos estudantes a partir de currículo, métodos, recursos e organização específicos. Em 1999, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência convencionou a educação especial enquanto modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

É a partir dos anos 2000 que a perspectiva inclusiva ganha notoriedade no cenário educacional nacional, com a ampliação da garantia de acesso a escolas e classes comuns do ensino regular a estudantes com deficiência, estruturação da oferta de Atendimento Educacional Especializado-AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais e mais políticas públicas orientadoras desse processo. Essas ações caminham em uma perspectiva de promoção dos direitos humanos historicamente negados a esta parcela da população.

Observa-se na primeira década dos anos 2000 um aumento exponencial no número de matrículas de estudantes com deficiência, com ascensão do acesso às escolas e classes comuns.

O ano de 2008 é marcado pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, que traz consigo um

panorama dos avanços conquistados até então, bem como diretrizes para o aprofundamento de ações em benefício da consolidação da Educação Inclusiva, sobretudo no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado. enquanto elemento fundamental para a identificação e eliminação das barreiras que se interpõem à plena participação e desenvolvimento dos alunos PAEE na escola.

Na segunda década dos anos 2000, destaca-se a publicação das Leis nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e da Lei 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esses marcos normativos configuram importantes dispositivos de proteção do direito à educação para estudantes público-alvo da Educação Especial, prevendo inclusive o suporte de profissionais de apoio escolar aos estudantes com comprovada necessidade.

Estabelecido esse breve panorama histórico da educação de alunos com deficiência no contexto nacional, é possível compreender que os caminhos desvelados até o início deste século restringiram significativamente a participação social e educacional de pessoas com deficiência. Cabe ressaltar que todas essas mudanças são frutos da luta das pessoas com deficiência, suas famílias, profissionais e estudiosos da área, e que dizem respeito sobretudo à conquista do direito de existir como cidadão dentro da sociedade, com direitos e deveres, independentemente das condições físicas e intelectuais.

5 INCLUSÃO: UM MOVIMENTO GLOBAL

Esclarecidos esses pontos sobre a Educação Especial e já dadas algumas pistas sobre a perspectiva inclusiva, vamos agora nos debruçar sobre o conceito de inclusão.

Em tempos de redes sociais, as discussões chegam até nós em uma velocidade que por vezes mal conseguimos processar, ou nos apropriarmos dos panos de fundo que nos conduziram enquanto sociedade ao cenário que temos hoje em diversos campos.

Aqui, nos ateremos à temática específica da Educação Inclusiva. Em alguns debates que circulam nas redes, por vezes podemos ter a sensação da inclusão como um movimento nacional, duramente criticado pelos entusiastas da educação especial em espaços segregados, contudo, ao nos aprofundarmos na história da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, compreendemos que a perspectiva inclusiva é, como já dito, defendida por movimentos organizados de pessoas com deficiência e estudiosos há décadas.

Para iniciarmos essa conversa, é importante pensarmos a educação como um direito universal, que deve ser assegurado a todo indivíduo, independentemente de sua condição. É a partir desse pressuposto que esses movimentos acontecem.

Ferreira (2006, p.214) aponta que o pensar sobre os mecanismos de exclusão educacional é um movimento recente, dado dos anos de 1970 para cá, e envolve órgãos internacionais como Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Banco Mundial, Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) dentre outros. O relatório do *Proyecto principal de educación em America Latina y el Caribe* (Unesco, 2000^a) aponta os anos de 1980 e 1990 como marcos no desenvolvimento de políticas educacionais no continente, entretanto,

Retrata a desigualdade de oportunidades de acesso à educação existente para crianças de grupos sociais vulneráveis no continente, incluindo uma larga proporção de crianças de áreas rurais, crianças de famílias pobres (principalmente as meninas) e crianças com deficiência que se mantêm à margem da educação (Ferreira, 2002, p.4 apud Ferreira, 2006, p.214).

Aqui colocamos um destaque importante: pensar a educação inclusiva não se restringe aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, mas de maneira muito mais ampla, significa construir uma escola que contemple todas as

realidades, onde se entenda que as diferenças são características inerentes à humanidade, e são oferecidas plenas condições educacionais a todos e todas. Nesse sentido, a escola inclusiva não é só o fruto de uma política pública, mas um modelo civilizatório, uma nova forma de pensar a sociedade, sem discriminação de qualquer ordem.

Esclarecido esse aspecto é importante evidenciar ainda que a construção desse novo modelo civilizatório não interessa somente aos grupos marginalizados, mas aos sistemas educacionais como um todo. Ferreira (2006, p.214-215) aponta que o fenômeno da exclusão educacional não atinge somente países em desenvolvimento, mas também grandes potências econômicas e se reflete em índices.

O reconhecido fracasso no combate mundial ao analfabetismo e à falta de acesso à educação (Oxfam, 1999; Unesco, 2000^a) criaram a urgência para o estabelecimento de novas diretrizes educacionais no final do século XX. (Ferreira, 2006, p. 214-215)

São essas constatações que dão forças ao movimento que se cristaliza na Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que deu origem à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*³, onde lemos o Artigo 3:

4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Como podemos observar, a Declaração estabeleceu metas e impulsionou a organização de outros eventos como a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha em 1994, com representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Essa conferência, que representa um grande marco

no movimento para a Educação Inclusiva, inaugura o uso dos termos “inclusão” e “Educação Inclusiva” nos moldes que conhecemos hoje.

5.1 Educação Inclusiva

Compreendemos então que a escola que atuamos hoje é, na verdade, parte de um contexto que extrapola a realidade municipal. Desse modo, vamos agora pensar a Educação Inclusiva não somente como estudantes com deficiência matriculados em sala de aula, mas como um modelo civilizatório em que a educação é essencialmente marcada pela diferença, ou seja, a escola da perspectiva inclusiva não marca um indivíduo como diferente, mas entende que as diferenças são o que nos caracterizam como indivíduos, e elas não devem ser somente respeitadas, mas celebradas, pois constituem uma riqueza para o ambiente de aprendizagem.

A Educação Inclusiva traz consigo conceitos de igualdade e diferença, como aponta Mantoan (2006, p.7-8):

[...] há diferenças e igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

Essa abordagem pode parecer bastante abstrata, mas de forma simplificada, a Educação Inclusiva garante que todos tenham seu direito à educação assegurado independentemente de suas condições individuais, e na mesma medida assegura e valoriza o direito de ser diferentes entre si.

Mediante este esclarecimento, Camargo (2017, p.2) nos provoca:

Uma questão de pano de fundo nos é imposta: quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (Brasil, 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino [...] Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e "formá-los" como seres homogêneos. Como consequência, os que não se enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: "anormais", "deficientes", "incapazes", "inválidos", etc.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p.1).

Essa provocação remete a questionamentos com os quais me deparo diariamente nas conversas com professoras. Observamos atualmente uma crescente de diagnósticos diversos, dentre eles: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Transtorno Opositor Desafiante (TOD), etc. Muitas professoras verbalizam suas inseguranças diante desses quadros, e é fundamental que pensemos a escola como palco dessas múltiplas realidades.

Então, vamos nos fazer duas perguntas importantes:

1 – Esses estudantes com TDAH, TOD e Dislexia, são público-alvo da Educação Especial? A resposta é não.

2 – Esses estudantes são público-alvo da Educação Inclusiva? A resposta é sim. Tanto quanto estudantes indígenas, imigrantes, negros, de diferentes gêneros, dentre tantos outros grupos estigmatizados.

Essas perguntas são elementos centrais no entendimento da Educação Inclusiva como um modelo de escola que acolhe e valoriza todas as diferenças e se constrói, não de forma simples, ciente de que todos e todas contribuem na construção do que se pretende aprender e ensinar cotidianamente.

Logo, para construirmos uma educação efetivamente inclusiva, precisamos primeiro entender que os estudantes com deficiência não são peças destoantes que precisam ser encaixadas, mas que trazem consigo uma história e características individuais que os constituem e, assim, enriquecem nossas construções coletivas.

5.2 Uma Escola em Construção

Conceituadas a Educação Especial e a perspectiva inclusiva, vamos agora pensar a escola nesse contexto.

Se considerarmos o tempo que levamos para mudar uma cultura, compreendemos que o movimento da educação inclusiva é recente e, apesar dos avanços já conquistados, ainda há muito a ser construído. Entendermos essa história é fundamental para nos engajarmos de maneira mais consciente na luta para a construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Em uma pesquisa no banco de imagens Google, utilizando os verbetes “escola século XX”, encontramos a imagem abaixo:

Figura 1 – Aula de costura para meninas (1895)



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH, USP)

Para além das diferenciações curriculares e organizacionais que podemos apontar, a escola que temos hoje se diferencia profundamente da que visualizamos na imagem? Ou melhor, a escola que nos foi ensinada desejar é tão diferente da que vemos na imagem?

Na fotografia antiga, Figura 1, notamos: carteiras enfileiradas, estudantes homogeneizadas em termos estéticos e comportamentais, a figura da professora hierarquizada, dentre tantos outros elementos que conseguimos enumerar.

Agora, observe a Figura 2, que traz uma imagem encontrada ao buscarmos por “escola século XXI”

Figura 2 – Escola (século XXI)



Fonte: <https://www.brasil247.com/blog/uma-educacao-para-o-seculo-xxi>

A provocação que desejo trazer aqui é: recursos tecnológicos bastam para construirmos um modelo educacional que atenda efetivamente as necessidades da sociedade que desejamos construir?

Voltemos nosso olhar aos seres humanos que compõem essas imagens. São eles que produzem e produzirão as principais mudanças, pois são os que produzem e interagem com o conhecimento.

Pensar a Educação Inclusiva perpassa primeiro entender quem são os estudantes, quem sou eu como professora, quais as nossas histórias, como podemos nos posicionar nos espaços escolares para que possamos construir o conhecimento de maneira mais significativa, de quais recursos necessitamos, etc.

Nas próximas páginas, pensaremos juntas em formas práticas de promover essa educação em nossas salas de aula.

6 INCLUSÃO NA PRÁTICA

Agora que conhecemos um pouco da história do movimento pela Educação Inclusiva e compreendemos os conceitos de Educação Especial e Inclusão, vamos buscar referências sobre como promover a inclusão na prática. Para tanto, nos pautaremos em questionamentos que só você, enquanto docente, poderá responder, mas que possibilitará revisitar sua sala de aula utilizando as lentes da Educação Inclusiva.

6.1 Quem são os Estudantes que ocupam minha Sala de Aula?

Esta pergunta não se restringe aos estudantes cujas famílias apresentaram à escola algum documento médico que ateste determinado diagnóstico. Vamos deixar de lado, por uns instantes, termos como “laudados” e “sem laudo”.

Para ajudar você nesta tarefa, segue uma lista com alguns pontos a serem observados:

- Qual o nome deste estudante?
- Quem são seus responsáveis? Por quem é cuidado?
- Como se comunica?
- Qual é seu momento preferido na rotina escolar?
- Quem são seus amigos?
- Como demonstra afeto?
- Quais são suas maiores habilidades?
- Qual o seu alimento preferido?

Muitas outras questões podem ser adicionadas aqui, no entanto, não pretendo estabelecer um protocolo, mas um convite para você dirigir um olhar atento a seus estudantes.

Ao construir este “roteiro”, relembrei momentos com tantos(as) alunos(as) que já cruzaram meu caminho e, de repente, minhas memórias se viram embaladas por uma canção:

NÃO DIGA NADA

Olha pra mim
Não diga nada
Nos seus olhos vai nascer
A madrugada
Sonha pra mim
Um sonho lindo
Nos seus olhos vejo um filme
Colorido
O momento de esquecer
Esse mundo absurdo
Mas não pense que eu fico mudo
Por não ter razão
Não diga nada
Talvez eu encontre o caminho
Não diga nada
Entre nós, não existe segredo
Não diga nada
Deixa o vento varrer as palavras
Olha pra mim
Olha pra mim
Não diga nada
Nos seus olhos vai nascer
A madrugada
Sonha pra mim
Um sonho lindo
Nos seus olhos vejo um filme
Colorido
O momento de esquecer
Esse mundo absurdo
Mas não pense que eu fico mudo
Por não ter razão

Não diga nada
Talvez eu encontre o caminho
Não diga nada
Entre nós, não existe segredo
Não diga nada
Deixa o vento varrer as palavras
Olha pra mim
Não diga nada
Talvez eu encontre o caminho
Não diga nada
Entre nós, não existe segredo
Não diga nada
Deixa o vento varrer as palavras
Olha pra mim
Olha pra mim

(Composição: Ed Wilson / Gilson / Prentice / Ronaldo Bastos)

A relação que construímos durante um ano letivo não pode (e nem deve) ser capturada por palavras. Ela se delineia no olhar que acolhe as dores por vezes trazidas de casa, de ambas as casas (do professor e dos alunos), se tingem de esperança ao ver a fagulha no sorriso de quem observa uma nova conquista, se comunica no toque, no perfume de uma flor colhida no jardim da vizinha no caminho para a escola.

Assim, o primeiro passo da jornada de construir uma sala inclusiva é potencialmente singela, tanto quanto grandiosa. Transcende o que é possível descrever e habita o universo do sentir, do observar, do perceber o outro, se desvela no oceano das relações humanas, que por vezes é revolto, por outras, calma, mas é sempre profundo, repleto de mistérios e encantamento àqueles que se permitem navegar.

6.2 Olhar para o Currículo

Observadas e conhecidas as realidades dos estudantes que compõem minha sala de aula, partimos agora para a observação dos currículos escolares. Não me furto a críticas ao sistema, que por vezes nos impõe conteúdos que pouco dialogam com as múltiplas realidades manifestas nas comunidades escolares, entretanto, é importante pensar: diante da realidade que se apresenta, como eu enquanto docente posso construir essa ponte de significados que una a realidade cotidiana ao conhecimento acadêmico proposto?

Desse modo, ao realizar seu planejamento, observe os componentes curriculares previstos e estabeleça alguns questionamentos como:

- Meus estudantes vivenciam ou já vivenciaram experiências que estabelecem conexão com esse conhecimento?
- Como esse objeto pode dialogar com a realidade deles?
- Quais as formas possíveis de se apresentar essa proposta para que todos consigam acessá-la?

Por vezes, limitamos as formas de experimentação do conhecimento a livros e sugestões massificadas, que não contemplam as nuances da sala de aula, que só podem ser percebidas pelos olhos atentos de um observador imerso na reflexão sobre o processo educativo, alguém que se relaciona com a dimensão humana dos estudantes na mesma proporção que explora o conhecimento.

Ao utilizar o verbo explorar, remeto-me à prática investigativa que permeia o fazer do professor-pesquisador, do professor que rompe com padrões da educação bancária e compromete-se com a sua própria dimensão humana e dos seus educandos. Nesse sentido, Freire (2013, p.103) discorre sobre a relação dialógica com o conteúdo programático:

A educação autêntica, repetimos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Desse modo, não serei ingênua ao propor a vocês uma ruptura drástica com a proposta curricular da rede de ensino, e também não me eximo da crítica a esse ensino massificado que desconsidera as bases na seleção de seus conteúdos. Porém, de maneira realista, pensemos no que podemos fazer, no exercício da nossa profissão para estabelecermos essa relação dialógica entre o currículo que nos é posto e as realidades dos estudantes que se apresentam em minha sala de aula.

Estabelecidas as possibilidades de conexão, pensemos então nas dimensões práticas de acessibilidade.

6.3 Acessibilidade

É impossível falarmos sobre Educação Inclusiva sem nos atermos à acessibilidade. Para tornar esta conversa mais palpável, vamos nos debruçar sobre este conceito em duas perspectivas: o sentido estrito da palavra e o conceito no contexto da educação inclusiva.

Em uma busca rápida no dicionário Michaelis, encontramos:

- “acessibilidade: 1. Facilidade de acesso; qualidade do que é acessível.
- 2. Facilidade de aproximação, de procedimento ou de obtenção”.

Ao pensarmos no contexto específico da deficiência, nos remetemos sempre à acessibilidade arquitetônica ou comunicacional, tendo como exemplo: rampas, elevadores, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Sistema Braille. Entretanto, quando pensamos em nossos alunos, será que são somente as barreiras físicas ou comunicacionais que se interpõem à sua aprendizagem?

Em minhas observações, noto que, como já mencionado, o próprio currículo configura uma barreira à aprendizagem, deste modo, apresento a vocês o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem como uma nova forma de pensar a eliminação de barreiras, para que nossos estudantes possam viver livremente a escola em todas as suas dimensões.

6.4 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): estratégia para pensar a Prática Pedagógica

Pensar a prática pedagógica inclusiva em sala de aula é a maior inquietação observada entre os professores. Zerbato e Mendes (2021, p.3) apontam esses desafios contextualizados ao panorama da história da Educação Inclusiva no Brasil:

A princípio, a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial era realizada de maneira distinta do ensino planejado aos demais. A estratégia adotada foi tentar, via adaptações, acomodações ou flexibilizações, conciliar, na medida do possível, suas necessidades educacionais específicas com as demandas do currículo de base comum. Entretanto, essas tentativas foram praticamente ineficazes porque a ênfase ainda recaía num currículo baseado no déficit e na sua compensação. Enquanto isso, o currículo comum ainda parecia inacessível para muitos, desafiando os benefícios da escolarização em classe comum de escolas regulares.

Peço que você, professora, em uma avaliação franca da realidade da sua sala de aula, pense a seguinte pergunta: o currículo da forma como está posto é inacessível somente aos estudantes público-alvo da Educação Especial?

Em meus diálogos diários com as docentes de minha escola, observo que não. São realidades diversas que tornam o currículo inacessível não somente por questões inerentes às deficiências, mas por múltiplos fatores.

Em consonância com esta observação Zerbato e Mendes (2021, p.3) prosseguem:

No caso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a política de escolarização em classes comuns de escolas regulares mostrou ainda que grande parte desses estudantes – uma estimativa de 80 por cento desse alunado – requer apenas um modelo de uma boa escola, ao passo que apenas uma minoria precisaria de metodologias diferenciadas ou especializadas, não contempladas no ensino comum (WANG; REYNOLDS; WALBERG, 1995). Assim, o direcionamento da pesquisa sobre inclusão escolar passou a ser mais voltado para o desenvolvimento das chamadas práticas pedagógicas universais, ou que se mostram efetivas para todos, do que para as estratégias especializadas. Assim que o ensino na classe comum melhora para todos, é possível ter a dimensão exata de quais estudantes precisariam de apoios adicionais, para os quais o currículo da classe não é suficiente.

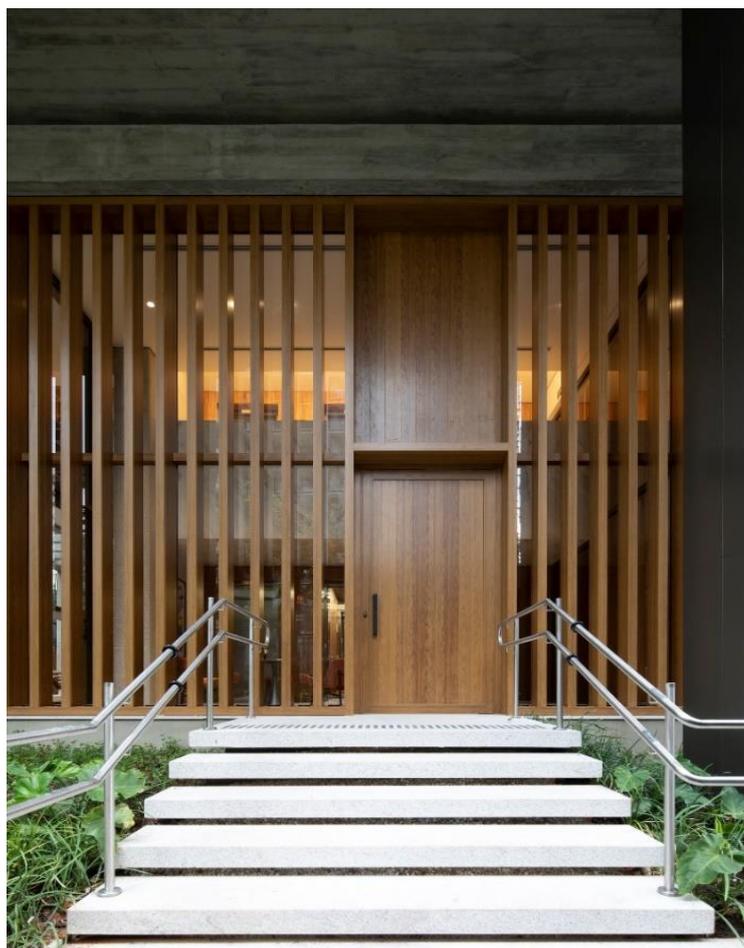
Tendo em vista esse aspecto, o Desenho Universal para a Aprendizagem se apresenta como um caminho promissor para pensarmos uma prática pedagógica mais acessível, não somente aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O conceito surge a partir da arquitetura, mas pode ser generalizado para muitas outras áreas, inclusive a educação.

Para compreendermos de maneira mais objetiva a questão, depois de observar a imagem a seguir, analisemos se é possível afirmar que este espaço seria acessível a uma pessoa com deficiência, que faça uso de cadeira de rodas?

Presumo que sua resposta seja não.

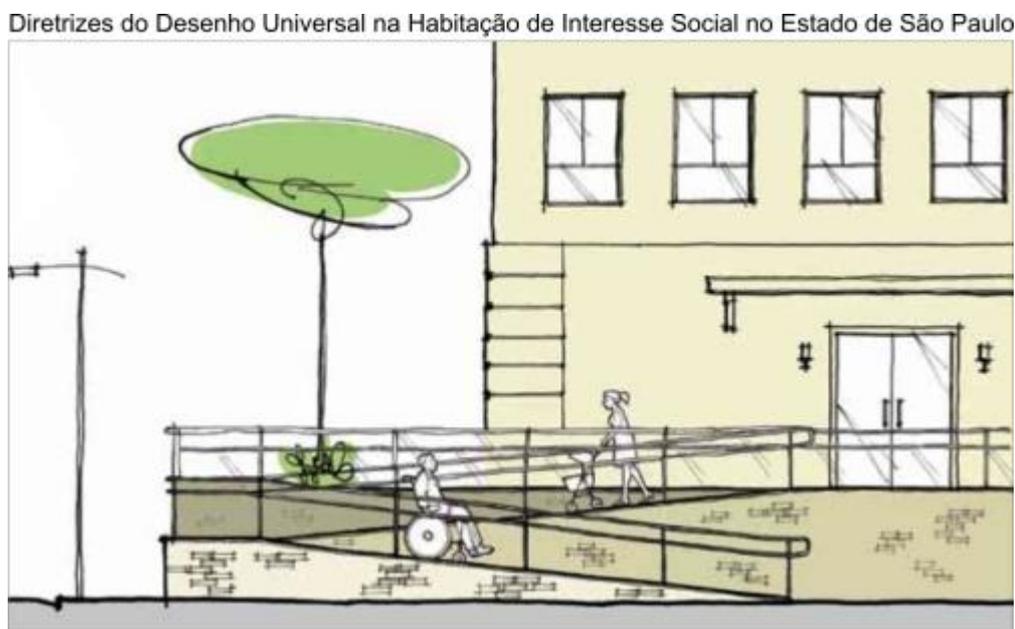
Figura 3 – Espaço não acessível a cadeirantes



Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/962405/edificio-residencial-leopoldo-1201-aflalo-gasperini-arquitetos/60aed777f91c81f628000152-edificio-residencial-leopoldo-1201-aflalo-gasperini-arquitetos-foto>

Observemos agora este outro exemplo:

Figura 4 – Diretrizes do Desenho Universal



Fonte: <https://thaisfrota.wordpress.com/2010/05/21/habitacao-de-interesse-social-desenho-universal/>

É evidente que uma arquitetura acessível beneficia pessoas com deficiência, entretanto, ela garante o acesso também a outras pessoas que porventura necessitem de um recurso como a rampa, como por exemplo: idosos, gestantes, pessoas com carrinho de bebê, entre outras.

Acredito que o exemplo deixa claro que, pensarmos a acessibilidade melhora a vida de todos e todas. Mas como aplicar este conceito em minha sala de aula, para além da acessibilidade arquitetônica?

O ponto central do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consiste em pensar formas diversificadas de apresentação dos componentes curriculares, de maneira que essas estratégias didáticas contemplem diversas características de aprendizagem.

De maneira objetiva, elaborar um planejamento pautado no DUA demanda, primeiramente, que pensemos detalhadamente as características dos estudantes que não se beneficiam de estratégias convencionais de ensino, quanto mais aprofundada essa análise melhor.

Na sequência, é necessário um estudo aprofundado do conteúdo a ser trabalhado, com vistas a pensar suas múltiplas dimensões e possibilidades de exploração. A partir deste estudo, estabeleça os objetivos a serem alcançados na aula, considerando a interação entre as características dos estudantes e o objeto de conhecimento.

Conhecido o contexto, os princípios do DUA direcionam três etapas para o desenvolvimento da aula:

I – Estratégias de engajamento e motivação: esta primeira etapa visa contextualizar a turma. Aqui, você pode trazer exploração de materiais como livros, maquetes, cenários, brinquedos que dialoguem e introduza a temática a ser trabalhada. Rodas de conversa que estabeleçam conexões entre o tema e elementos cotidianos também são bem-vindas.

II – Estratégias de representação: esta etapa consiste na apresentação do conteúdo em si. Pense quais estratégias podem contemplar as características dos estudantes. Você pode utilizar a leitura, exposição oral, etc.

III – Estratégias de ação e representação: é hora de diversificar, apresente a proposta em outro formato, de modo a complementar o que já foi exposto. Você pode se valer de vídeos, canções, jogos simbólicos.

O texto das professoras Zerbato e Mendes (2021) aqui referenciado apresenta experiências de professoras que aplicaram esse conceito em suas aulas. Sugiro a leitura posterior para que possa aprofundar seus conhecimentos quanto a esse conceito tão rico.

7 UM NOVO OLHAR AVALIATIVO

Mediante as provocações feitas até aqui, espera-se que você, querida leitora e colega, tenha revisitado suas práticas sob uma nova ótica. Sei que a acomodação das inquietações que essas leituras podem estimular, leva tempo para acontecer e amadurecer, comparo esse procedimento a um processo de fermentação.

Muitos amigos, durante a pandemia, aventuraram-se à feitura de pães caseiros, como lembro que minha avó fazia. Essa prática culinária demanda uma análise cuidadosa das proporções e ingredientes, força e energia para sovar a massa, paciência para aguardar o tempo de fermentação, quando a massa cresce, ganha forma, e olhar atento ao fogo para não assar demais, nem de menos. Se todos os processos se fizerem de maneira adequada, desfrutamos de uma massa macia, perfumada, que nos aconchega o corpo e a alma naquele café da tarde na casa da avó.

Creio que um bom pão demanda carinho, cuidado, atenção, estudos para alcançar aquele resultado tão multissensorial. Em nosso fazer pedagógico não é diferente, nossos estudos e métricas, as receitas que aprendemos só fermentam e ganham forma com o olhar atento às proporções, o carinho e cuidado ao tocar a vida de cada aluno, energia e flexibilidade para conduzir a rotina, paciência de entender os tempos individuais, e a tranquilidade para permitir que o calor do ambiente faça sua parte e revele aquele tom dourado brilhante da aprendizagem que se materializa, e nos convida com seu perfume a saboreá-la.

Avaliar é, nesse contexto, pensar a qualidade dos ingredientes utilizados até então, observar o clima, a temperatura do forno, sentir se nossas escolhas conduziram ao objetivo estipulado. E em caso negativo, não se render a uma sensação de fracasso, mas analisar cuidadosamente os pontos que precisam ser revistos.

Sobretudo, os resultados dessa análise são um precioso indicador da maneira como o estudante interagiu com o conhecimento. Mantoan (2015, p.837 - publicação digital) aponta:

A avaliação muda de sentido para ser coerente com as inovações propostas pela inclusão. Acompanha-se o percurso de cada estudante do ponto de vista do desenvolvimento de seus conhecimentos para resolver problemas de toda ordem, mobilizando conteúdos acadêmicos e outros meios que possam ser úteis para chegar a soluções pretendidas, analisam os progressos apresentados pelos alunos da organização dos estudos, no tratamento das informações e na participação da vida social da escola. O aluno aprende a avaliar o que aprendeu, a reconhecer seu esforço nesse sentido, a se

responsabilizar pelo plano/agenda de trabalhos e pelos compromissos escolares, sejam eles de uma ou outra disciplina ou atividades diárias que são feitas na escola e em casa. Ele analisa diariamente esse plano/agenda, por meio de um registro diário, e verifica se conseguiu avançar no que definiu como tarefas de estudo, assim como atribui conceitos, se autoavalia. Não fica submetido apenas ao que o professor aprova ou desaprova de seu desempenho escolar. [...] Para ser coerente com os princípios inclusivos, o professor avaliará o desempenho dos alunos diante de situações-problema, em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas obter boas notas e ser promovido.

Notamos por esse fragmento que a perspectiva inclusiva representa uma mudança de paradigma, que tira o foco da avaliação do conteúdo, da métrica sobre o quanto o estudante aprendeu ou deixou de aprender, e expande essas fronteiras para a dinâmica escolar. Pensemos juntas esse panorama.

Não negamos a responsabilidade da escola de promover o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, pelo contrário. Mas entendemos, sob o paradigma da inclusão, que não basta objetivarmos a aprendizagem de determinados conteúdos sem entender a escolarização como uma aprendizagem do comportamento estudantil, que configura pré-requisito para o desenvolvimento de outras habilidades.

De maneira prática, a avaliação na perspectiva inclusiva permite, utilizando a analogia do pão, avaliarmos os ingredientes (questões inerentes ao aluno), as técnicas utilizadas na mistura da massa (práticas pedagógicas selecionadas), as condições climáticas e ambientais (contexto social) para compreendermos de maneira ampla como obter o melhor resultado possível, no caso uma aprendizagem significativa por todos e para todos.

Trazendo este repertório para o cotidiano escolar, você pode inserir em seus critérios avaliativos:

- Organização de rotina de estudos;
- Expressão oral;
- Expressão artística;
- Autoavaliação;
- Avaliação coletiva (que pode ser realizada por meio de rodas de conversa ou assembleias);
- Comportamento diante de situações-problema propostas;
- Registros no caderno;

- Atividades realizadas em casa;
- Dentre tantas outras possibilidades.

Sob essa perspectiva, você poderá questionar a maneira de posicionar tais critérios em uma métrica pré-estabelecida pelos sistemas de ensino. Não desconsidero tal dificuldade. Contudo o registro minucioso dos critérios avaliativos estabelecidos respaldará uma avaliação não pautada em uma lógica meritocrática, mas no comparativo do aluno com ele mesmo através do tempo.

7.1 Legislação Vigente

Atualmente, podemos apontar alguns marcos normativos vigentes que se configuram como protagonistas ao falarmos sobre educação inclusiva. São eles:

- Lei nº 9394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): traça um panorama histórico da Educação Especial brasileira e estabelece diretrizes para atendimento educacional de estudantes denominados público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.
- Lei nº 12.764, de 2012: institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência: tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
- Lei nº 10.639 de 2003: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

7.2 Construindo Seu Próprio Caminho: referências e inspirações para a construção de uma prática inclusiva

Com vistas a proporcionar um caminho de autonomia nas construções de uma prática pedagógica inclusiva, sugiro algumas referências que podem enriquecer suas ações:

- Obra de Maria Teresa Égler Mantoan
- Publicações de José Eduardo Lanutti
- Instituto Caue
- E-book *Como educar crianças anticapacitistas*, de Mariana Rosa e Karla Garcia Luz

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei nestas páginas pincelar as cores de meus encantos pela Educação Inclusiva. Assim como em um quadro, busquei expor as luzes e sombras, alegrias e angústias que permeiam nosso cotidiano enquanto professoras.

Como já dito anteriormente, seria presunção da minha parte dar conta em poucas linhas das complexidades manifestas no interior da escola que se pretende inclusiva. Porém, desejei sim plantar sementes, esclarecer pontos, suscitar a inquietação e curiosidade epistemológica, o interesse por saber mais, por buscar nos debates acadêmicos inspirações para a concretização dessa realidade no chão da escola.

Para tanto, deixo-lhes nas próximas páginas dicas de leitura, páginas, legislação, personagens que debatem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Espero que você também encontre acolhimento para suas angústias e esperança para transbordar, e fazer da sua sala de aula um espaço de acolhimento, cumplicidade, compartilhamento – de saberes e afetos.

Por fim, este trabalho é fruto de um entrelaçamento de afetos, produto dos diálogos com professoras que cruzaram meus caminhos e me afetaram, me impulsionaram a pensar e repensar minha prática. Desejo ter, por meio dessas linhas, afetado também o seu fazer, provocado inquietações e novos olhares, para que você prossiga tocando outras vidas, e criemos essa rede tão bonita, profunda, e rica de saberes que se conectam pelo compromisso de construir uma educação mais justa e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc_especial.pdf> Acesso em: 21 abr. 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 26 fev. 2019.

DIAS, S. de S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt>

FERREIRA, Windyz B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David. (Org) **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico] 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser sendo diferente na escola**. In: RODRIGUES, D (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E., LANUTI, J. E. de O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998 - (Dicionários Michaelis).

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. (2019). Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, 41(3), e49934. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v41i3.49934>

NÓVOA, Antonio. **A 'nova' centralidade dos professores**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/684/1/21144_ISSN1517-9702.pdf > Acesso em: 24 mar. 2023.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva**. In: RODRIGUES, D (org). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista brasileira de educação, v. 14, p. 143-155, 2009.

SKLIAR, C. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. In: RODRIGUES, D (org). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. **História do Curso de Pedagogia no Brasil**. Comunicações, v. 20, n. 1, p. 81-97, 2013.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e233730, 2021.

ANEXOS**ANEXO A**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Stricto Sensu
E-book

Stricto Sensu
itinerário incluso.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

1 – Qual seu sexo?

2 – Qual sua idade?

3 – Qual sua jornada de trabalho?

4 – Quantos anos você atua como professor (a) na rede Municipal de Praia Grande?

5 – Em sua formação inicial (graduação) você foi orientado sobre como promover o ensino para o público-alvo da Educação Especial?

6 – Após seu ingresso na carreira do magistério, sentiu a necessidade de aperfeiçoamento e/ou aprofundamento para atender essa demanda?

7 – Professor, você costuma focar nas competências ou nas fragilidades dos seus alunos. Pode citar um exemplo?

8 – Quais recursos você utiliza para aprimorar sua prática docente?

9 – Sua Unidade Escolar e/ou rede de ensino oferece o suporte que você necessita para o atendimento eficaz dos alunos Público-alvo da Educação Especial? Justifique.

10 – Para você, o que é trabalhar a educação especial na perspectiva da Educação inclusiva?

11 – Qual o maior desafio que você como professor enfrenta na sala regular para garantir um atendimento adequado aos alunos de inclusão?

12 – Qual avaliação você faz sobre a questão de o aluno deficiente ser incluído na sala regular de ensino, juntamente com alunos considerados típicos?