

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GISELLE LEMOS SCHMIDEL KAUTSKY

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
COMUM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VITÓRIA

2016

GISELLE LEMOS SCHMIDEL KAUTSKY

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO
COMUM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho.

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

K21f Kautsky, Giselle Lemos Schmidel, 1966-
A formação continuada de professores do ensino comum no campo da educação especial / Giselle Lemos Schmidel Kautsky. 2016. 168 f.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Escolarização. 2. Educação especial. 3. Educação permanente. 4. Pesquisa – Formação. 5. Prática de ensino. I. Célio Sobrinho, Reginaldo, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

GISELLE LEMOS SCHMIDEL KAUTSKY

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO COMUM NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

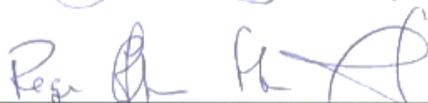
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 08 de junho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Relma Urel Carbone Carneiro
Universidade Estadual Paulista

Dedico este trabalho aos professores que, desejando a escolarização de todos os estudantes, aceitaram participar deste estudo. A riqueza de suas narrativas sobre o cotidiano docente nos permitiu refletir sobre a inclusão na Educação Básica e nos proporcionou algumas respostas, acompanhadas de outras perguntas, sobre a formação continuada. E o processo continua...

AGRADECIMENTOS

Só tenho a agradecer...pela vida. Pelos processos singulares de relacionamentos e pelas aprendizagens que resultaram destes e, são muitas. Mas, como é de praxe, neste momento, precisamos eleger. Então, agradeço...

A Deus. Fé que me ajuda a superar obstáculos, dificuldade.

A Maria José, minha mãe, que pelo exemplo de ir recortando e costurando as dificuldades sociais de mãe, mulher e profissional, conseguiu tecer um caminho orientador, que me mantém fiel a uma vida ética com alegria, trabalho e estudo.

Aos companheiros “do lar” que tanto enriquecem a constituição da minha singularidade: Hegner Kautsky, Hegner e Hannah.

Aos professores que participaram da pesquisa-formação e aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, pela disponibilização de documentos para coleta de dados.

Ao meu orientador inicial, Prof. Laércio Ferracioli, por ter acreditado na força do meu projeto de pesquisa, fato que contribuiu para o meu ingresso no PPGE-UFES.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização do curso de Mestrado.

A todos os amigos de mestrado, em especial, aqueles que compõe a linha de pesquisa em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Aos profissionais que atuam na Secretaria do PPGE, pela excelência que responderam as minhas solicitações de estudante.

Aos professores da banca, por aceitarem o convite para participar desta investigação, indicando as suas considerações teórica-metodológica para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

A Prof.^a Sônia Lopes Victor, coordenadora do NEESP, amiga dos enriquecedores anos de graduação e companheira de muitas arquiteturas acadêmicas, que deram base a sonhos profissionais sustentados até aqui.

Não poderia deixar de registrar meu agradecimento a amiga, Prof.^a Cida (*in memoriam*), que por algum mistério dessa nossa vivência terrestre, apontou, na ocasião de reinstalação do NEESP (5/2013), aquele que seria o meu atual orientador: Prof. Reginaldo Célio Sobrinho.

E continuamente, agradeço e agradecerei ao meu orientador, Prof. Reginaldo Célio Sobrinho, por ter me “adotado” com alegria, respeitado minha singularidade pessoal e profissional, demonstrando confiança em nosso estudo e sempre contribuindo, sem egoísmo epistemológico, para as descobertas científicas que delinearam a constituição dessa trajetória de pesquisa.

Quem morre?

Morre lentamente

Quem se transforma escravo do hábito

Repetindo todos os dias os mesmos trajetos,

Quem não muda de marca

Não se arrisca a vestir uma cor ou não conversa com quem não conhece

Morre lentamente

Quem evita uma paixão

Quem prefere o preto no branco

E os pontos nos “is” em detrimento de um redemoinho de emoções

Justamente os que resgatam o brilho dos olhos

Sorrisos bocejos

Corações aos tropeços e sentimento.

Morre lentamente

Quem não vira a mesa quando está infeliz com seu trabalho,

Quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho.

Quem não permite pelo menos uma vez na vida,

Fugir dos conselhos sensatos.

Morre lentamente

Quem abandona um projeto antes de iniciá-lo.

Não pergunta sobre um assunto que desconhece

Ou não responde quando indagam sobre algo que sabe.

Pablo Neruda

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1 - Matrículas nas escolas localizadas no município de Domingos Martins - ES..... | 58 |
| TABELA 2 - Porcentagem de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede pública - ES | 59 |
| TABELA 3 - Movimento dos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado no município de Domingos Martins - ES | 59 |
| TABELA 4 - Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em sala comum. | 60 |
| TABELA 5 - Professores participantes da pesquisa-formação | 62 |
| TABELA 6 - Atuação profissional dos professores participantes da pesquisa-formação | 63 |
| TABELA 7 - Perfil acadêmico dos professores participantes da pesquisa-formação (graduação) | 64 |
| TABELA 8 - Perfil acadêmico dos professores participantes da pesquisa-formação (pós-graduação) | 65 |
| TABELA 9 - Trabalho com estudantes público-alvo da Educação Especial | 71 |
| TABELA 10 - Avaliação do professor mediante apoio recebido para a ação inclusiva | 80 |
| TABELA 11 - Avaliação das disciplinas sobre a Educação Especial cursadas na graduação | 121 |

RESUMO

Sistematizam-se reflexões de dados decorrentes de uma pesquisa que teve como propósito analisar uma formação continuada desenvolvida em um curso de extensão, que envolveu oito professores atuando com estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino comum. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, delineada como pesquisa-formação. Os dados foram coletados por meio de questionário, registros em diário de campo, entrevista e documentos legais orientadores dos sistemas de ensino municipal, estadual e privado. Sustentam-se as análises nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e também na Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. Nos resultados, observa-se que a prática cotidiana das escolas é marcada por questões objetivas que dificultam o trabalho docente. Observa-se, que a formação docente precisa constituir-se como convite à reflexão sobre a escola, sua política interna e o seu funcionamento. Também verifica-se que, embora os professores não devam restringir suas práticas aos conhecimentos específicos, nos espaços de formação docente para a sala comum, o acesso a orientações acerca do uso de tecnologias e de metodologias que qualifiquem e potencializem a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial é absolutamente pertinente.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Continuada. Pesquisa-Formação. Escolarização. Trabalho docente.

ABSTRACT

This project systematized reflections resulting from a research, aiming to analyze a continuing education developed in an extension course, involving teachers who worked with a target group of special education students in regular education. This is a qualitative research, designed as research-formation. The data collected through questionnaires, records in field diary, interviews and legal documents guiding the municipal, state and private education systems. It is supported analyzes on the presuppositions of cultural-historical perspective and as well in Sociology Figural, developed by Norbert Elias. In the results, can observe that the everyday practice of the Schools shall characterized by objective questions that hinder the teaching. Thereby teacher education needs to be an invitation to reflect on the school, its internal policy and its operation. As well appears that, although teachers should not restrict their practices to specific knowledge in teacher training spaces for the common room, access to guidance regarding the use of technologies and methodologies that qualify and boosting the education of the students public-target from Special Education has absolutely pertinent.

Key words: Special Education. Continuing Education. Research Training. Schooling. Work docent.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.2 MEU ENCONTRO COM A PESQUISA: IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL..... | 17 |
| 2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICA-METODOLÓGICAS DO ESTUDO | 22 |
| 2.1 TEORIAS E INTENCIONALIDADE | 22 |
| 2.2 VIGOTSKI: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS..... | 24 |
| 2.3 ELIAS: A INTERDEPENDÊNCIA NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 27 |
| 2.4 O PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES..... | 30 |
| 3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO | 45 |
| 3.1 O TRABALHO DE CAMPO E A NOSSA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA . | 45 |
| 3.2 CURSO DE EXTENSÃO: PROCESSOS CONSTITUÍDOS NO PRIMEIRO MOMENTO DO ESTUDO | 47 |
| 3.3 A ENTREVISTA: PROCURANDO OUTROS OLHARES..... | 52 |
| 3.3.1 O processo de entrevista na pesquisa-formação | 54 |
| 3.4 CAMPO DE ESTUDO: ASPECTOS DO VIVIDO..... | 56 |
| 3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA..... | 61 |
| 4 A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPECTATIVAS NO TRABALHO DOCENTE | 66 |
| 4.1 O RECONHECIMENTO DO DIREITO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À ESCOLA REGULAR COMUM..... | 72 |
| 4.2 OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR COMUM..... | 77 |
| 4.3 COLABORAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS | 80 |
| 5 ASPECTOS CONTEXTUAIS PARA A DOCÊNCIA INCLUSIVA | 89 |

| | |
|---|------------|
| 5.1 O DESEJO DE AMPLIAR CONHECIMENTOS | 89 |
| 5.1.1 Movimentos dentro da escola | 93 |
| 5.1.2 Movimentos fora da escola | 97 |
| 5.2 REFLEXÕES SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES | 99 |
| 6 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO COTIDIANO | 109 |
| 6.1 APRENDIZAGENS EM CONTEXTO NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA... | 110 |
| 6.2 DESDOBRAMENTOS PROFISSIONAIS RESULTANTES DA FALTA DE CONCURSO PÚBLICO | 113 |
| 6.3 FORMAÇÃO FORA DOS SISTEMAS DE ENSINO EM QUE ATUAM COMO PROFESSORES | 115 |
| 6.4 COBRANÇA DOS GESTORES POR RESULTADOS POSITIVOS NA AVALIAÇÃO EXTERNA..... | 117 |
| 6.5 MULTIPLICIDADE DE PROJETOS E ATIVIDADES PROPOSTOS PELOS SISTEMAS DE ENSINO..... | 119 |
| 6.6 FALTA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS E QUALIDADE NA OFERTA DE SERVIÇOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 120 |
| 7 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO..... | 127 |
| 7.1 A MARCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES | 140 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 147 |
| REFERÊNCIAS..... | 151 |
| APÊNDICE A | 158 |
| APÊNDICE B..... | 163 |
| ANEXOS..... | 166 |

1 INTRODUÇÃO

A partir do processo de redemocratização do país, na segunda metade da década de 1980, o Brasil passou a ratificar tratados internacionais e a implementar políticas nacionais com ênfase na defesa aos direitos humanos. Desde então, o país ingressou definitivamente na lista dos Estados-nação que organizam suas políticas sociais fundamentadas na proteção e consideração da dignidade humana.

Norberto Bobbio (1992) afirma que a preocupação pelo reconhecimento dos direitos humanos constitui um sinal positivo na busca da construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, cabe enfatizar que a construção e a garantia dos direitos humanos vão muito além daquilo que está proposto em tratados ou leis globais e em locais que determinam a convivência social em um definido contexto histórico, na medida em que está relacionada ao reconhecimento da dignidade humana.

Nessa acepção, viver dignamente no momento histórico do século XXI, de modo a corroborar com o que está atestado nas legislações sobre os direitos sociais, passa necessariamente pelo reconhecimento do direito humano de acesso, participação, compartilhamento e usufruto dos bens produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Nesse sentido é que, em decorrência dos movimentos e lutas de diferentes indivíduos e grupos, no limiar do século XX, muitos países reconheceram a escolarização como direito social em suas legislações.

Para um grande contingente de pessoas às quais nos associamos, a escolarização somente pode ser efetivamente entendida como direito social quando as práticas educativas estiverem atravessadas pelo reconhecimento da dignidade humana, portanto profundamente marcadas pela possibilidade de garantir qualidade socialmente referenciada aos processos formativos ali desencadeados e vividos.

Na perspectiva de Dourado e Oliveira (2009), a qualidade da educação envolve diferentes fatores internos e externos, imbricados no funcionamento da instituição escolar, que precisam ser considerados na determinação de uma política de referência que caracterize qualitativamente a educação. O processo sistemático de formação continuada para o professor está entre os fatores defendidos por esses autores, como um requisito de qualidade que deve ser considerado na concretização de uma política pública que trate da questão da qualidade na educação. Embora acreditemos que a expressão/conceito “educação de qualidade” resulta muito mais dos processos sociais vividos pelos diferentes sujeitos e instituições e que, portanto, não

pode ser definida em termos mais objetivos e precisos (DOURADO; OLIVEIRA, 2009), é pertinente a indicação de Saviani (2008) quando destaca ser uma escola com qualidade social aquela que permite o ingresso na cultura letrada, ou seja, o domínio de conhecimentos da língua, dos cálculos matemáticos, das ciências da natureza e das ciências sociais por todos nela matriculados. No entanto, a garantia de apropriação desses conhecimentos pelos estudantes supõe que o professor vincule os conteúdos específicos de cada disciplina às suas finalidades sociais mais amplas. Esse processo demanda que os profissionais da educação possam participar de estudos e de debates que focalizem a importância social, cultural, coletiva e política do seu trabalho (SAVIANI, 2005; RODRIGUES, 1987).

Tal questão nos coloca imediatamente perante a necessidade de refletir mais detidamente sobre os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as formações de professores, principalmente quando buscamos exercício de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Na nossa compreensão, a criação de espaços sistemáticos de formação de professores deve ser vista como ação indispensável para o desenvolvimento de um projeto educativo cuja filosofia tenha uma intencionalidade inclusiva. Esses espaços devem sustentar-se numa construção coletiva e em contexto, mobilizada pelo interesse comum do profissional em significar a formação continuada como ambiente privilegiado de acesso e de reflexão sobre conhecimento social. (GARCIA, 1999; NÓVOA, 1991; GATTI 2003)

Considerando que, não raro, a prática pedagógica é aprendida, revisitada e problematizada durante todo o percurso de formação (inicial e continuada) do professor, torna-se fundamental situar o profissional da educação como um indivíduo envolvido na trama histórica e política do trabalho educativo. Decorre dessa assertiva a pertinência de contextualizar e problematizar as bases teóricas que sustentam os projetos de formação continuada anunciados nas políticas recentes. Jesus, Barreto e Gonçalves (2011, p.77-78) afirmam que

[...] os professores têm um importante papel a desempenhar na reinvenção da sociedade e que sua formação profissional é parte de um projeto político mais amplo e de luta social. Assim, faz-se necessário compreender como esta formação tem acontecido, quais as suas contribuições e desafios para um presente e futuro frente ao qual nos recusamos a permanecer passivos.

Apoiados na literatura que versa sobre formação de professores (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001; BUENO, 1999; GLAT, PLETSCHE e FONTES, 2007) argumentamos que, nos espaços sistemáticos de estudos e de reflexão, sejam abordados tanto os temas e as questões relativas à prática pedagógica e ao conhecimento social, quanto as bases epistemológicas que orientam a

política de formação continuada de professores — seus objetivos, sua intencionalidade, seus pressupostos.

Assim, partindo da compreensão de que o trabalho docente é uma prática social com dimensão histórica e política, que delinea e caracteriza a profissionalização docente, objetivamos, nesta investigação, colocar em análise aspectos de uma formação continuada desenvolvida junto a um grupo de professores do ensino comum que atuavam com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para trilhar o caminho que proporcionasse alcançar esse propósito, elencamos alguns objetivos específicos, conforme apresentados a seguir:

- a) sistematizar questões relativas às condições objetivas do trabalho docente específicas do grupo participante;
- b) compreender os sentidos atribuídos ao processo de inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial;
- c) refletir sobre as demandas de formação continuada para a prática pedagógica com o estudante público-alvo da Educação Especial;
- d) identificar as implicações das questões abordadas durante os encontros de formação nas práticas pedagógicas dos professores.

A partir da elaboração dos objetivos específicos, traçamos quatro categorias de análise, que nos ajudaram a sistematizar os dados resultantes da pesquisa-formação empreendida: os sentidos atribuídos ao processo de inclusão escolar, os indícios das demandas de formação continuada, as condições objetivas de trabalho e de atuação docente e as implicações da formação nas práticas pedagógicas.

A pesquisa foi realizada entre os meses fevereiro e outubro de 2015, a partir de dois momentos distintos: o primeiro constituiu-se de uma formação continuada organizada como curso de extensão e, caracterizou o segundo momento, a efetivação de entrevista aos professores participantes. Vale considerar que esta pesquisa vincula-se a uma investigação mais ampla que conjuga trabalhos de pesquisadores de duas universidades brasileiras e de uma universidade

mexicana, em um estudo comparado internacional¹ que tem como propósito analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum.

Em termos teórico-metodológicos, nossa investigação é de natureza qualitativa, delineada como pesquisa-formação. Longarezi e Silva (2013) caracterizam a pesquisa-formação como uma perspectiva investigativa constituída por uma dinâmica que envolve ativamente o pesquisador e os sujeitos da pesquisa na construção de respostas para as situações-problema vividas nos contextos da atuação docente. Nesse sentido, a pesquisa-formação “[...] respeita as diversas formas de saber existentes e, fundamentalmente, é processo de formação política” (LONGAREZI e SILVA, 2013, p.223).

Importa, assim, empenhar-se em um processo investigativo “[...] autorreflexivo que potencialize a identificação de estruturas condicionadoras de poder que, acriticamente, se mostram como naturais” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 33) e que também nos ajude a questionar *se e em que medida* nossos pressupostos e interpretações sustentam uma ação emancipatória.

Na nossa compreensão, essa caracterização da pesquisa-formação coaduna com os pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias. De fato, sugerindo uma reorientação teórica no campo das ciências sociais e humanas, Elias escapa a uma teoria reducionista do conhecimento que toma o sujeito como um vácuo de “eu” sem “nós”, “você” ou “eles”. É nesse sentido que a adoção da perspectiva sociológica figuracional nos faz transitar da imagem do *Homo clausus* para a imagem do *Homines aperti*, sustentando a compreensão de que “[...] o conceito de indivíduo se refere a pessoas interdependentes, e o conceito de sociedade a pessoas interdependentes no plural [...]” (ELIAS, 2008, p. 136). Como procedimento de análise, optamos também pelos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, por entender que “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade que representa já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. (VIGOSTKY, 1996, apud TULESKY, 2013, p.284).

¹ Pesquisa intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos” (CNPq), desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais.

Nosso estudo foi desenvolvido no município de Domingos Martins - ES, a partir de um curso de extensão semipresencial, com carga horária de 120 horas, distribuídas em 21 encontros.

Os registros em diário de campo, bem como os registros feitos pelos próprios professores nas dinâmicas propostas durante o curso de extensão, nos ajudaram a coletar dados sobre o cotidiano dos docentes participantes da investigação. Concomitante ao processo dos encontros, durante a primeira etapa de investigação, aplicamos também dois questionários via mídia digital. Na segunda etapa de investigação, após o término do curso, tivemos um momento de entrevistas, objetivando conhecer um pouco mais sobre as redes de interdependência nas quais estavam envolvidos os participantes da nossa pesquisa-formação. Assumimos, assim, o que propõe Elias (1987, p. 179), quando registra que “[...] descobrindo interdependências, restabelece-se a identidade última de todos os homens”.

1.2 MEU ENCONTRO COM A PESQUISA: IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Neste momento do texto, anuncio que passo a usar a 1ª pessoa no singular, porque ao refletir sobre a identidade do homem e sua singularidade social, percebi como minha escolha pelo tema desta pesquisa está sublinhada nas interdependências que marcaram, e marcam, a minha constituição como profissional da educação. Ser participante do grupo da pesquisa-formação me fez lembrar a trajetória profissional e acadêmica, que considero indissociáveis e constituinte da minha singularidade nesse momento do processo civilizatório: identificação com o tema que trata da formação de professores e a preocupação com a inclusão na escola regular comum. Sendo assim, relato que, ainda como estudante do curso de Pedagogia, acompanhava de perto o movimento que existia na universidade para o acolhimento dos processos alternativos de educação. Naquela época, no final dos anos oitenta, havia muitos encontros que debatiam sobre a Educação de Adultos e a Educação nas escolas dos assentamentos.

Ao me aproximar desses movimentos, percebi que a formação que estava prestes a concluir não me assegurava conhecimentos para atuar em nenhuma das realidades citadas. Sendo assim, em função da facilidade de localização, me inscrevi no projeto coordenado pelo Prof. Admardo Serafim, que tinha como objetivo a alfabetização de adultos, então funcionários da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foram muitos estudos, discussões e conhecimentos; no entanto, o mercado fora da universidade me chamava. Nessa mesma época, como os professores participantes do curso de extensão, também acumulava funções: estudante,

docente em uma turma de 1ª série de uma escola particular e também de um grupo do projeto de alfabetização de adultos da UFES.

Terminando o curso de Pedagogia, segui profissionalmente e fui atuar como docente em uma escola na periferia de Vila Velha, no bairro Cavaliere, professora da 1ª série. Cheguei à escola no mês de maio e a realidade imediatamente me chocou: as crianças não tinham material escolar e, segundo a diretora, alguns estudantes não podiam entrar na sala de aula porque eram *piolhentos*; três meninas ficavam sentadas na porta da minha sala e, mesmo convidando-as para adentrar, se recusavam por causa do medo que tinham da diretora. Solicitei à diretora que convidasse as mães para expor a situação e resolver a questão. Não fez cara boa e, apesar dos protestos das crianças e de duas mães, fui transferida para uma escola no centro de Vila Velha, após o período de férias de julho.

Na nova escola, assumi a licença de uma professora em uma turma do 3ª ano. Tudo muito tranquilo, porém, o que incomodou nessa figuração foram as professoras, todas com muito tempo de profissão e muito amarguradas com o que faziam ou deixavam de fazer na escola. Os recreios eram tediosos. Foi mais difícil que a escola anterior, embora tenha sido importante para a caminhada e para a minha constituição profissional.

Nesse período, atuando no turno noturno, também comecei a docência junto ao curso de magistério do 2º grau. Essa experiência me fez receber o convite para trabalhar em Domingos Martins. Sendo assim, fui vivenciar outra realidade — a educação nas escolas do campo —, além das aulas noturnas para o curso de magistério. Logo percebi que já era hora de voltar a estudar porque muitas questões próprias daquela realidade me inquietavam por não saber e por querer conhecer para resolver. Resolvi então voltar à fonte que me certificou, me inspirou à docência ética e em que continuo acreditando: Universidade Federal do Espírito Santo.

Traçando a caminhada dessa necessidade de conhecer para atender as coisas imediatas da escola, me surpreendi ao ver o quanto me aproximo deste estudo que apresento no momento. A primeira especialização que fiz teve como temática de monografia “O currículo e a formação de professor”, resultado de um trabalho prático que visava à organização do primeiro curso de magistério público para uma escola estadual de Domingos Martins que respeitasse as condições culturais locais. Quer dizer, estava tratando de uma formação de professores com um olhar para dentro da escola, de suas peculiaridades locais e de singularidades constituintes dos envolvidos. O curso foi organizado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, mas só formou duas

turmas, porque a legislação estadual não permitiu mais cursos de formação para professores no Ensino Médio.

Na especialização que realizei logo em seguida, o tema da monografia foi “O fracasso escolar evidenciado nas interações sociais numa perspectiva psicanalítica”. Tal estudo inferia sobre o desejo que toda criança tem de aprender e as subjetivações dos professores em relação às singularidades dos estudantes que os impediam de aprender no contexto escolar. De novo, percebemos um encontro com os temas que tratamos nesta pesquisa, configurado na preocupação com o processo de mediação na sala de aula, do professor com o estudante público-alvo da Educação Especial, que deve ser olhada com mais cuidado.

Continuando o histórico de entrelaçamentos, relembro que, com a chegada das novas tecnologias na escola e a proposta de torná-la um atrativo ao trabalho docente para possibilitar aprendizagens aos estudantes, procurei uma especialização que pudesse contribuir com os meus conhecimentos tecnológicos, para levá-los à escola. O tema do trabalho final desse terceiro curso de especialização foi “Software Participar: análise de recurso para a alfabetização de sujeitos com síndrome de Down”. O objetivo foi apreciar um programa brasileiro de alfabetização para estudantes com deficiência intelectual e as dificuldades dos professores em indicarem seu uso, por falta de conhecimento social sobre tecnologia — nesse caso tecnologia assistiva — e sobre as singularidades da deficiência intelectual. Novamente, estou falando de questões que atravessam o cotidiano dos professores participantes desta pesquisa.

Por último, entre 2012 e 2014, realizei a especialização em Educação Especial na perspectiva da inclusão e, na tentativa de conhecer os sentidos que os professores especialistas dão ao desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes que frequentam a sala de recursos multifuncionais, fiz o estudo denominado “As percepções de professores da Educação Especial sobre práticas pedagógicas de inclusão na figuração escolar”.

Essa caminhada demonstra a identificação pessoal com a formação de professores e a preocupação com a inclusão na escola. Compreendi que esses temas sempre foram questões inquietantes na minha prática pedagógica e a procura por respostas demanda todo o processo de constituição da vida profissional e acadêmica. Posso inferir que desejar uma educação com qualidade, preservando o desenvolvimento de uma “vida melhor” para os professores e estudantes, é uma questão de militância sem egoísmo epistemológico. É necessário estar nos espaços da escola com simplicidade de quem deseja aprender e ensinar.

Admitindo que o processo de constituição do professor sugere um comportamento flexível, assumo neste estudo a perspectiva que considera o docente como um profissional sempre em construção. Nessa direção, empreendi esforços para apresentar neste relato de pesquisa uma descrição da minha experiência de pesquisa-formação, delineada pelos encontros no espaço físico e virtual do curso de extensão.

Com esse propósito, anunciamos que esta dissertação foi organizada em oito seções, que dialogam com a demanda de formação continuada de professores do ensino comum no campo da Educação Especial.

Nesta primeira seção, apresentamos uma introdução que situa a temática do estudo, a natureza qualitativa da pesquisa, a eleição dos referenciais teórico-metodológicos e indica os objetivos geral e específicos, bem como a sua definição e pertinência para a nossa investigação. Desse modo, marcamos a importância e a contribuição para a área de conhecimento em que o projeto se insere.

Na sequência, apresentamos alguns conceitos elaborados por Norbert Elias e Vigotski que, associados, constituem a perspectiva teórica-metodológica assumida nesta pesquisa. Outrossim, apresentamos neste capítulo, os pesquisadores que nos deram suporte para compreender o movimento de formação continuada no Brasil, tanto em relação aos professores da sala comum, quanto aos profissionais que atuam dentro da escola regular comum, como suporte para a escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial.

No terceiro capítulo, apresentamos a descrição e os elementos gerais do campo investigado, bem como a indicação dos instrumentos e os procedimentos que utilizamos para a coleta e análise dos dados. Na quarta parte, sintetizamos os sentidos atribuídos ao processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando os olhares dos professores participantes da pesquisa-formação.

O quinto capítulo é composto pelos resultados detalhados das demandas de formação continuada, indicadas pelos professores participantes do curso de extensão. No sexto capítulo, problematizamos aspectos que permeiam as condições objetivas de trabalho e de atuação docente, evidenciados pelos participantes durante a formação empreendida.

Finalmente, no sétimo capítulo, apresentamos a avaliação do curso de extensão pelo olhar dos professores, em uma tentativa de aproximar as narrativas com o expresso nos documentos orientadores para a prática pedagógica na escola.

Concluimos nossos relatos sobre a investigação feita na oitava seção, tecendo as possibilidades temáticas para futuras pesquisas.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICA-METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Nesta seção, apresentamos os elementos teóricos-metodológicos que deram base aos procedimentos de coleta dos dados durante a pesquisa-formação. Dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, apresentamos os pressupostos epistemológicos de Norbert Elias e Vigotski pelo olhar de outros autores que estudaram a interlocução entre essas bases teóricas. Na segunda parte, destacamos os conceitos de Vigotski e, por último apresentamos os conceitos elaborados por Norbert Elias.

2.1 TEORIAS E INTENCIONALIDADE

Tendo como princípio que a formação continuada para qualificar a prática significa muito mais do que ser competente no uso de uma técnica, nos encontros da pesquisa-formação propusemos questões para a reflexão e discussão no grupo, a fim de suscitar outros sentidos para a prática docente inclusiva junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Nesta perspectiva, nos apoiamos na abordagem sociocultural, estabelecendo aproximação/complementação com os estudos de Vigotski (1991, 1997, 1998) e Elias (1990, 1993, 1994, 2008, 2006). Acreditamos que os pressupostos teóricos da Sociologia Figuracional e da perspectiva Histórico-cultural, nos possibilitam compreender as diferenças que tornam o ser humano único e singular, possuidor de uma subjetividade que expressa parte da complexidade social, coadunando assim com os objetivos propostos para este estudo.

Ao optar pelos pressupostos da Sociologia Figuracional e Histórico-cultural, desta última teoria, especificamente, considerando as contribuições de Vigotski, acreditamos que esses estudos nos possibilitam compreender as diferenças que tornam o ser humano único e singular, possuidor de uma subjetividade que expressa parte da complexidade social, coadunando assim com os objetivos propostos para este estudo.

No entanto, Padilha (2005, p. 4) faz um alerta quanto ao uso dessas bases epistemológicas, pois

[...] é preciso admitir, primeiramente, as diferenças fundamentais que caracterizam o pensamento desses dois autores; por exemplo, as diferenças entre as fontes primárias subjacentes às suas reflexões e elaborações e a natureza de suas abordagens na compreensão do ser humano – em Elias, uma abordagem sociológica figuracional e em Vigotski, uma abordagem histórico-cultural da psique [...].

Concordamos com o alerta da autora, porém, na possibilidade de convergência teórica desses autores, tomamos como ponto inicial a ideia presente nas duas teorias de que o homem se constitui a partir das relações sociais e, sendo assim, entendemos que também dialogam sobre o processo de exclusão de pessoas que fogem de um modelo estabelecido como uma questão social e, devido a isso, o momento histórico onde ocorre o processo não pode ser visto como um recorte, mas sim em suas relações sociais ampliadas. Salientamos que não nos propusemos comparações dos teóricos, antes um diálogo possível entre os princípios fundantes das/entre as teorias, de modo a enriquecer as percepções de nossos olhares para os dados coletados neste estudo.

Sendo assim, observamos que outros autores se ocuparam em fazer apontamentos relacionados aos aspectos dos estudos de Norbert Elias e de Lev S. Vigotski. Os estudos de Góes (2005), Oliveira (2005) e Pino (2005), por exemplo, abordam o problema da constituição da singularidade do indivíduo no âmbito social, tendo como referencial o conceito de internalização da teoria vigotskiana e a concepção de individualização de Norbert Elias.

Góes (2005) ressalta que um tema comum para ambos os autores é o da linguagem e o do conhecimento. A autora destaca a posição não marxista de Elias ao tratar a questão da linguagem. Para Oliveira (2005), Elias e Vigotski apontam o modo como os fatores biológicos e culturais se articulam na configuração das emoções, que estão relacionadas à capacidade pessoal adquirida de autorregulação e inter-regulação no plano da cultura e da história. Pino (2005) considera o processo civilizador como uma concepção social e política do ser humano e, portanto, constitui um componente do conceito de cultura tal como é concebido por Vigotski.

Além dos autores citados, trazemos Bonin (2001), que apresenta convergências entre Elias e Vigotski. Para o autor, o desenvolvimento aparece como processo central das teorias, assim como há ênfase nas atividades dos indivíduos concretos. Padilha (2005), por fim, pontua as contribuições de Vigotski e Norbert Elias para o debate sobre a exclusão/inclusão social. A autora cita a obra “Os Estabelecidos e *Outsiders*” para indicar a ideia de exclusão/inclusão social em Norbert Elias, quando ele explora o conceito de “sociodinâmica da estigmatização”.

Em sua análise, Padilha (2005) destaca a questão da exclusão social, presente na obra “Os Estabelecidos e *Outsiders*”; nos seguintes termos:

[...] as relações interdependentes estabelecidas entre os indivíduos dos diferentes grupos (ou sociedades) definem diferentes configurações (quadros) sociais. Tais relações são entendidas como “relações de poder”, não só no

sentido de detenção dos meios de produção (ou poder econômico), mas sobretudo como “diferenças” no grau de organização dos seres humanos implicados.

Observando as possibilidades de articulação teóricas de Vigotski e Elias, esclarecemos que as elaborações desses autores perpassam toda esta dissertação. Dos pressupostos vigotskianos, explicitamos os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal e de internalização, enquanto da concepção eliasiana, destacamos os conceitos de interdependência, figuração e tecnização. Não queremos dizer com isso que outros conceitos destas teorias ficarão excluídas em nosso estudo. Todavia, optamos pelos conceitos destacados, por entendermos que nos auxiliam na compreensão das atitudes e ações que tratam de questões relativas à formação e atuação docente dos professores da sala comum com estudantes público-alvo da Educação Especial.

Para desenvolver o aprofundamento teórico em Vigotski², usaremos como suporte as obras “Fundamentos de Defectología” – Tomo V (1997) e “A formação social da mente” (1991) como base para nossa construção a respeito do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Para a apropriação do conceito de internalização, nos apoiaremos na obra “Pensamento e linguagem” (1998).

Para o desenvolvimento dos estudos em Norbert Elias, nos basearemos nas obras “O processo civilizador: Formação do Estado e civilização” (1993), “Introdução à Sociologia” (2008) e “Escritos & Ensaio 1 – Estado, Processo, Opinião Pública” (2006).

2.2 VIGOTSKI: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Apesar de ter como foco de pesquisa o campo do desenvolvimento infantil, Vigotski (1991) buscou elaborar hipóteses de como as características humanas se formam ao longo da história do indivíduo, afirmando que o processo ocorre durante todo o desenvolvimento psíquico humano. O desenvolvimento, no entanto, assume diferentes modos durante o percurso vivido por cada pessoa, nem sempre é linear e acontece em diversos campos da existência: afetivo, cognitivo, social e motor. Sem desconsiderar o processo de evolução biológica da espécie, na teoria vigotskiana o processo de interação social no contexto sociocultural é considerado o

² Não há um padrão no registro do nome desse autor. O registro mais comumente utilizado em espanhol é Vigotsky. Em inglês, Vygotsky. Em língua portuguesa, encontramos publicações que utilizam as mais variadas grafias, mas ultimamente alguns autores brasileiros têm preferido grafar Vigotski, utilizando as outras grafias apenas em citações ou referência bibliográficas, para preservar a grafia adotada na publicação que está sendo citada. Disponível em: < <http://vigotsky.idoneos.com/293500/>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

espaço privilegiado em que ocorrem as principais marcas do desenvolvimento e da aprendizagem de cada indivíduo. Nesse propósito, Vigotsky (2005) indica: “[...] É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisso consiste toda a ideia de desenvolvimento cultural.” (VIGOTSKI, 1995, *apud* SMOLKA, 2002, p. 80).

Desse modo, para a teoria vigotskiana o processo de desenvolvimento cultural humano acontece entre as pessoas, de modo compartilhado ou em constante colaboração um com o outro. Para Vigotski (1991, p.17), “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.” A partir desse entendimento, como pensar a mediação na perspectiva no processo de formação continuada de professores? Partimos do princípio de que a formação continuada de professores entre pares é um movimento contínuo de aprendizagem de outros conhecimentos sociais e pode desencadear os processos internos de desenvolvimento nos profissionais.

Compreendendo a formação continuada de professores como processo contínuo de aprendizagem, buscamos o entendimento sobre ela a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Vigotski (1991, p.58):

[...] Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real³, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial⁴, determinado através da solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1991, p. 58)

Apreciando a citação de Vigotski (1991), percebemos que o processo de aprender de modo colaborativo está relacionado ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e há uma ênfase no significado da colaboração, como uma mediação para o desenvolvimento e a constituição de aprendizagens dos indivíduos.

Nessa direção, entendemos que os professores, em espaço de formação continuada, assim como os estudantes em sala de aula, podem ampliar os conhecimentos sociais em situação de interlocução com seus pares. Para tanto — e corroborando a perspectiva vigotskiana —, vemos a importância de ouvir e considerar as singularidades acadêmicas e profissionais dos

³ “[...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente ” (VIGOTSKI, 1991, p.58).

⁴ Habilidades potenciais que permitem ao indivíduo realizar ações em colaboração, com ajuda de pessoas mais experientes (VIGOTSKI, 1998)

professores (zona de desenvolvimento real), valorizando os saberes docentes como base para o planejamento da formação continuada com e entre os envolvidos no trabalho pedagógico, a fim de ampliar conhecimentos sociais profissionais que atendam a realidade da escola regular.

Inferimos que dar sentido à voz dos professores é também adotar uma “escuta ativa e metódica”, como nos ensina Bourdieu (1997). Em uma perspectiva histórico-cultural, sugerimos que essa escuta nos possibilite considerar/perguntar o que os professores já conhecem de uma dada realidade associado a que desejam conhecer para qualificar a docência. Esse é um processo contínuo e seu fluxo pode ser enriquecido e ampliado pelas avaliações que os participantes fazem das formações realizadas. (NÓVOA 1992, GATTI 2003, GARCIA 2010)

Nessa acepção, destacamos a importância que assumem os profissionais responsáveis pelo projeto de formação continuada em um sistema de ensino. Ressaltamos que tal projeto pressupõe uma organização de estudos para profissionais que não estão no início de um caminho sem construções teórica-metodológicas, tampouco no final de um caminho já consolidado por todos os conhecimentos necessários à prática docente. Há de se considerar que estão vivendo a escola e, nessa posição, estão em processo de constituição profissional e acadêmica.

Nesse movimento, os professores precisam ter suas vozes significadas no contexto de formação, em uma direção que atue, processualmente, em Zona de Desenvolvimento Proximal, com conhecimentos sociais que lhes permitirão qualificar a desafiadora prática do cotidiano escolar da escola comum na qual atuam, considerando que a docência “[...] não é um processo de absorção passiva, por parte do professorado, mas de atuação interativa que implica transformações.” (IBIAPINA; FROTA, 2008, p.136).

A internalização de outros conhecimentos, a partir de encontros de formação continuada, pressupõe uma dinâmica de mediação e de colaboração; assim, indica Vigotski (2000), citado por Ibiapina e Frota (2008, p.136), “[...] o processo de internalização inicia-se por intermédio de uma atividade externa, reconstrói-se e começa a suceder internamente.” Sinteticamente, de acordo com Vigotski (1998), nas mediações com os pares, há possibilidade de o indivíduo significar as coisas do mundo, contextualizando-as e apropriar-se de conhecimentos ou símbolos sociais, como a linguagem. Aponta o autor que esse processo histórico e social origina e também amplia as atividades de associação, planejamento, comparação e formulação de conceitos, necessários à “[...] reorganização da atividade psicológica do sujeito como produto de sua participação em situações sociais específicas.” (IBIAPINA; FROTA, 2008, p.136).

Na dinâmica de desenvolvimento do curso de extensão, à medida que fomos dialogando e refletindo sobre as nossas práticas, mediante o conhecimento de outras propostas metodológicas para a docência em uma sala de ensino comum, percebemos tentativas dos participantes em associar apontamentos dos conhecimentos que estavam estudando àqueles que subsidiavam a prática docente.

Construímos a ideia de que no processo de internalização não há um antes e um depois, mas um movimento que associa os conhecimentos da zona de desenvolvimento real à prospecção da constituição da zona de desenvolvimento potencial. É nesse sentido que entendemos os exercícios de reelaboração de conceitos organizados pelos professores, ao ampliar os saberes que dominavam a outro conhecimento apreendido durante a pesquisa-formação. Cabe salientar que, nesse contexto, conforme apontam Ibiapina e Frota (2008, p.137), “[...] o processo de internalização da função docente é determinado tanto pelo contexto histórico quanto pelas experiências acumuladas individualmente pelos professores na dinâmica do dia a dia do seu ofício”.

Nessa direção, se pensamos em uma formação continuada com o propósito de articulação entre aquilo que os professores já dominam para a sua prática docente aos conhecimentos sociais, precisamos considerar que tal empreendimento pode não ser plenamente atendido, considerando que a internalização dos conhecimentos, bem como a reelaboração de conceitos, não acontecerá do mesmo modo para todos os professores participantes, em função dos entrelaçamentos dos valores singulares na constituição dos professores no interior do processo histórico-cultural.

2.3 ELIAS: A INTERDEPENDÊNCIA NO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A perspectiva da Sociologia Figuracional sugere pensarmos o indivíduo e a sociedade como realidades de estrutura própria, em termos relacionais e funcionais. Dessa forma, as estruturas psicológicas, individuais e sociais são resultantes de um processo de interdependência operante durante muito tempo. Assim, na história da humanidade,

[...] quanto mais os atos das pessoas são regidos por forças naturais indomadas dentro delas mesmas, menos elas diferem entre si em seu comportamento. E, quanto mais variada e difundidamente essas forças são contidas, desviadas e transformadas — primeiro pelo amor e medo dos outros, depois também pelo autocontrole —, mais numerosas e pronunciadas se tornam as diferenças em seu comportamento [...] (ELIAS, 1994, p.117).

Se entendemos que cada pessoa está ligada a um determinado lugar social diferenciado e os valores constituídos nesse lugar delineiam, em maior ou menor grau, o comportamento individual, então, mesmo que se estabeleça uma relação de trocas com outros indivíduos, sua conduta final será sempre diferente das demais. É nesse sentido que a prática docente não pode ser generalizada a partir de uma única orientação teórica-metodológica, pois os conhecimentos que servem de pressuposto para a profissionalização dos professores emergem ganham sentido nas figurações sociais⁵. No livro “O processo civilizador: uma história dos costumes”, Elias (1990) utiliza-se do exemplo das danças de salão para explicitar o que pretende com o conceito de figuração.

[...] Da mesma maneira que as pequenas configurações da dança mudam - tornando-se ora mais lentas, ora mais rápidas — também assim, gradualmente ou com mais subtaneidade, acontece com as configurações maiores que chamamos de sociedades. (p. 250)

Dessa forma, não podemos perceber a escola como um espaço independente do processo histórico-cultural das sociedades, visto que, como qualquer figuração, ela é constituída pela organização das interações sociais dos indivíduos que nela atuam e “[...] a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social.” [...] Não há identidade-eu sem identidade-nós” (ELIAS, 1994, p. 124). No entanto, adverte Elias (1994, p.27) que “[...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade”. Neste contexto, entendemos a escola, como um espaço social subsidiado e delineado pelas interdependências internas e externas em seu desenvolvimento histórico.

A teoria do processo civilizador de Elias encaminha-se sobre a lógica de que a organização e a padronização de certos princípios comportamentais constituem-se em conformidade com as mudanças sociais e a necessidade de regular as interações entre os indivíduos a partir de avanços e/ou retrocessos econômicos, educacionais, tecnológicos e outros fenômenos a que esses indivíduos estejam expostos.

A atualidade da nossa civilização⁶ está marcada pelo desenvolvimento de um crescente processo de especialização do conhecimento social. Nessa direção, a aceleração das

⁵ É importante destacar que fazemos o uso do termo “figuração” conforme elaborado por Elias. Nesse sentido, figuração nos remete às características de cada sociedade, sem enquadrá-la em um modelo hegemônico e homogêneo, mas sim móvel, que vai se complexificando com o passar dos tempos, a partir das tensões e do equilíbrio de poder entre indivíduos e grupos nessas figurações.

⁶ Elias (2006) compreende civilização como a construção e sedimentação de uma autorregulação tanto individual quanto social. Individual no sentido de que as pessoas, através de um aprendizado social, desenvolvem aptidão

transformações sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que se desenvolvem em todo o mundo tem trazido movimentos diferentes para a escola e, por conseguinte, outras exigências de conhecimentos para o trabalho docente.

Essa condição nos leva a destacar que, para Elias (2006, p.23), “o avanço da tecnização reduziu as distâncias, mas o desenvolvimento do *habitus*⁷ humano não segue o mesmo ritmo”. Assim as condutas dentro da figuração escolar, muitas vezes, estão em descompasso com o propósito do momento histórico em que vivemos; os indivíduos não mudam seus comportamentos, pois estão enredados a muitas outras figurações.

Para esse estudioso, o processo de tecnização que “[...] envolve a humanidade, desenvolveu-se lentamente no princípio já que as pessoas sabiam relativamente pouco do mundo no qual viviam. Acelerou-se conjuntamente com o crescimento no conhecimento da natureza inanimada” (ELIAS, 2006, p.11). Por tecnização, compreende-se, segundo Elias (2006), o processo de conhecimento que evolui à medida que o homem trabalha por uma “vida melhor”. Para tanto, ele esclarece que o ser humano melhora suas condições de vida e satisfaz suas necessidades a partir da técnica, constatando, desse modo, que o processo de mudança de uma sociedade se evidencia muito mais na forma de desenvolver sua técnica do que as técnicas concretas em si.

Parece-nos importante destacar que, de acordo com Elias (2006, p.36), o termo “vida melhor” refere-se a “[...] um processo social, cujo desenvolvimento e as condições de existência tornam-se não exatamente ótimas, em sentido absoluto, mas superiores, em comparação a uma fase anterior.”

De tal modo, o processo constante de tecnização na sociedade reporta a outra figuração para a escola comum, exigida neste momento histórico; é uma figuração que supõe outro jeito de olhar e de organizar a prática pedagógica para uma “vida melhor” dos indivíduos que formam a instituição.

Entendemos que, por necessidade de mudanças, no decorrer do processo civilizador, a humanidade busca ampliar sua aprendizagem de modo que lhe proporcione uma “vida melhor”.

para controlar suas pulsões e seus impulsos e, assim, podem voltar-se cada vez mais para um processo de identificação e de empatia com os demais indivíduos.

⁷ De acordo com Elias (1994), é a mudança na maneira como a sociedade é compreendida e até na maneira como as diferentes pessoas que formam essas sociedades entendem a si mesmas: em suma, a autoimagem e a composição social.

Do simples ato de caçar para alimentar-se à descoberta do fogo, a evolução e a ampliação tecnológica têm sido uma constante em nossa existência, e no processo civilizador surgem novas necessidades, portanto, outros conhecimentos sociais para atender a essas necessidades. Sendo assim, a Sociologia Figuracional nos indica que tanto o Processo de Tecnização quanto o Processo Civilizador⁸ não são planejados a longo prazo, ainda que emergjam do entrelaçamento e da confrontação de muitas atividades planejadas.

Salientamos que o conceito de tecnização elaborado por Elias (2006), despertou a nossa atenção, nos incitando a questionar: o que leva os professores a procurar por outros conhecimentos quando se encontram envolvidos na prática docente? O que percebe o professor no seu cotidiano que dispara a vontade de ampliar seus conhecimentos?

Refletindo sobre essas questões e indagações, observamos que o espaço que entremeia o conhecimento e o não conhecimento evidencia marcas de um processo social que delinea a condição de ser professor. Desse modo, em articulação aos propósitos da nossa investigação, buscamos na literatura, pesquisas que tratassem de questões que dizem respeito à formação continuada como parte integrante do trabalho docente, mas também pesquisas que considerassem em suas discussões a vinculação entre a profissionalização docente e as condições objetivas do trabalho pedagógico. No próximo item imergimos nessa reflexão.

2.4 O PROCESSO DE PESQUISA-FORMAÇÃO EM DIÁLOGO COM OUTROS AUTORES

Na tentativa de compreender a amplitude do processo de constituição do campo de formação docente, articulado com o movimento de formação continuada de professores iniciantes na carreira, vimos nas obras de Garcia (1999, 2010), o pressuposto teórico que nos apontou o desenvolvimento profissional dos professores como mais “[...] um componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais” (GARCIA, 1999, p.193) e, ainda que “[...] A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois ensinaremos” (GARCIA, 2010, p.67). Essas inferências parecem denotar que toda a relação com o ensino, toda a etapa de observação (e aqui consideramos os anos profissionais iniciais) terão influência na atuação profissional dos professores.

⁸ Processo Civilizador — conceito fundamental no conjunto da obra Norbert Elias — é visto pelo autor como um processo que articula o comportamento dos indivíduos e as estruturas sociais.

Percebemos, nas narrativas dos participantes desta investigação, que são muitas as cobranças sociais que derivam do cotidiano da escola; desde uma expectativa exitosa do trabalho pedagógico, desconsiderando as condições objetivas contextuais, até as exigências para uma formação mais sólida evidenciada muitas vezes por títulos acadêmicos. Nessa direção, encontramos em Nóvoa (1991, 1992, 2009) pressupostos para compreender que a identidade profissional do professor está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão e que nenhuma reforma educacional tem valor se a formação de docentes não for encarada como prioridade.

Nessa compreensão, Nóvoa (1991) nos aponta que “ser professor” abrange singularidades que marcam a diferença em relação aos demais profissionais. Exige compromisso profissional e consigo mesmo, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso de crescer tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. Os registros de Nóvoa (1991, p.24) apontam que o processo de formação de professores “[...] tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” e, além disso “[...] não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas”. No sentido da constituição do profissional, o autor sugere que na formação de professores, é indispensável a valorização dos saberes da experiência, oportunizado nos espaços de estudo dentro da escola, como instrumentos contínuos de avaliação e de reflexão sobre a prática docente. Para Nóvoa (1991) a formação de professores precisa ser compreendida como trabalho coletivo apoiada na experiência e na reflexão dos envolvidos na prática docente da escola. Assim o local de trabalho é o espaço propício à formação continuada. Afirma Nóvoa (1991, p.12) que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração “[...] de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Na trajetória da pesquisa-formação, dialogamos com os professores, considerando suas construções históricas. Nesse sentido, encontramos em Nóvoa (1992) a sugestão de oportunizar aos participantes, reflexões sobre fatos vividos que poderiam contribuir para a identificação de práticas e valores que marcam as suas identidades, especialmente a profissional, tornando-a singular e influenciando na concepção que têm sobre educação. Nesse processo de reflexão sobre a caminhada pessoal, estudantil e profissional, conforme Nóvoa (1992) o indivíduo manifesta sua subjetividade e relaciona o plano individual e coletivo. Esse movimento, possibilita uma busca de significados para construção de sua identidade profissional, para a definição de sua ação docente junto aos estudantes. Sendo assim, o autor considera que a

identidade profissional se reconstrói ao longo da vida, de acordo com as experiências sociais e individuais do professor.

Em outra obra, Nóvoa (2009) nos ajudou a contextualizar a dimensão do trabalho do professor na escola. O autor aponta que há necessidade de valorizar a função primordial do professor - o ensino, antes de qualquer outro projeto de educação social. Expõe assim, que há acumulação de funções dos profissionais docentes nas instituições, substituindo a função de ensinar comprometido com a aprendizagem dos estudantes, para desenvolver projetos educativos de outras instituições dentro da escola, principalmente para a escola frequentada por estudantes pobres. Considerando essa ideia de projetos, Nóvoa (2009) enfatiza que os estudantes ricos têm acesso ao ensino (conteúdo histórico da escola) e os pobres à educação. Para vencer este desafio de multiplicidade de tarefas para os professores desenvolverem dentro da escola, em seus escritos, Nóvoa (2009) aponta cinco disposições que são essenciais à definição do profissional docente nos dias atuais: o conhecimento, a cultura profissional, a habilidade pedagógica, o trabalho em equipe e o compromisso social. Também sugere que, para a renovação dos programas e práticas de formação docente, é preciso considerar na elaboração dos projetos, os seguintes tópicos: práticas, profissão, pessoa, partilha e público.

Em território brasileiro, observamos indicações sobre a importância de serem traçadas estratégias e definições de políticas que reforcem, institucionalmente, a implementação de espaços sistemáticos de formação continuada de professores, compreendendo-a como espaço de qualificação que respeite as condições objetivas locais, sem, no entanto, desconsiderar as demandas educacionais do país.

Dessa forma vimos na proposta de Brzezinski e Garrido (2001), no artigo intitulado “Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998”, a oportunidade de conhecer as teorias e métodos que fundamentam a formação de professores em nosso país, articulados à análise de concepções e práticas, relacionadas ao desenvolvimento profissional docente e ao ensino e aprendizagem em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino. Gatti; Barreto e André (2011), por sua vez, nos apresentam no livro “Políticas Docentes do Brasil: um estado da arte”, o resultado de um estudo sobre as políticas educacionais e seus desdobramentos em programas e projetos voltadas para a formação inicial e continuada de professores, como por exemplo, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a Universidade Aberta do Brasil, a Política Nacional de Formação

de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que contém o Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR) entre outros.

Na análise de Brzezinski e Garrido (2001), há uma indicação de que os dados revelaram lacunas quanto aos estudos sobre políticas de formação e a profissionalização docente no período analisado. As autoras enfatizam que tem se discutido a formação de professores, porém os enfoques encontram-se alijados no que se refere à compreensão das condições de trabalho, carreira e políticas voltadas ao apoio do trabalho docente. Para organização do estudo Brzezinski e Garrido (2001) sistematizaram as categorias em: formação inicial de professores, formação continuada, identidade e profissionalização docente, práticas pedagógicas e revisão da literatura. Situando o recorte temporal da pesquisa, afirmam as autoras que a relação dos profissionais da educação está cada vez mais próxima do processo formação “[...] acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada” (BRZEZINSKI; GARRIDO 2001, p. 83).

A partir desta conclusão, Brzezinski e Garrido (2001) defendem a necessidade de que os docentes se transformem em pesquisadores de sua prática, porém contextualizando o espaço local com o espaço macro político e educacional, de forma a não tornar a formação continuada prescritiva, conforme tem sido os estudos aligeirados propostos aos professores. Para tanto, de acordo com Brzezinski e Garrido (2001), é imprescindível que seja examinado a trajetória e os projetos de formação do professor, a condição de trabalho e carreira profissional e, os recursos de infraestrutura e financeiros necessários para que um professor de educação básica produza pesquisa.

No artigo de Gatti; Barreto e André (2011), as autoras defendem a necessidade de os pesquisadores avaliarem criticamente “[...] o ‘governo da educação’ não no sentido genérico, esparso ou sem alguma ancoragem, pois o que acontece no sistema educativo brasileiro nada mais é do que os reflexos dos problemas de governabilidade na sociedade como um todo” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 13). Nesse sentido, advertem as autoras, que o sistema educacional produz consequências diretas não só na qualidade do ensino, nas condições de trabalho dos professores, na carreira e nos salários, nas práticas pedagógicas, como também nos processos de formação de professores nos diferentes níveis de execução (federal, estadual e municipal), nas universidades e nos impactos desses processos formadores nas escolas em todo país.

Neste estudo, Gatti; Barreto e André (2011) nos apontam que existe uma preocupação do MEC em relação à formação dos docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e às ações no sentido de aprimorar os instrumentos avaliativos desses cursos. Nesse sentido, o foco está mais centrado na formação inicial do que em um movimento de formação continuada a partir das escolas, em parceria com as Instituições formadoras. Assim, apontam que a “[...] a formação inicial em serviço continua a manter o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente” (GATTI et al., 2011, p. 86).

Conforme defendemos em nossa pesquisa, também na concepção das autoras, a formação de professores deve pautar-se por uma ação com planejamento “[...] na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício”, (GATTI et al., 2011, p. 93) qualificando o docente, como um profissional capaz de confrontar-se com os problemas próprios da profissão, com possibilidades de “[...] construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI et al., 2011, p. 93).

No contexto de formação de professores, não podia nos escapar o processo de formação docente dos profissionais especializados em Educação Especial, visto que integram o quadro de profissionais da Educação Básica no espaço da escola regular e, em razão de entendemos que o êxito da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial está vinculado ao trabalho de colaboração entre esses profissionais e aqueles que atuam no ensino comum.

O artigo de Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), intitulado “A formação do professor olhada no/pelo GT-15-Educação Especial da ANPED: desvelando pistas”, é resultado de uma metanálise⁹ e, foi constituído por 14 textos na área de formação de professor e educação especial no período de 2000 a 2010. Foi organizado em torno de quatro eixos: análise do estado da arte na área, formação inicial, formação continuada e avaliação de programas de formação.

Após combinarem os dados dos eixos temáticos das áreas analisadas, as autoras apontaram que a formação docente para a educação especial numa perspectiva inclusiva requer uma ampla reflexão e deve considerar além da realidade profissional docente para a inclusão, o quadro político para promover a formação de professores para a inclusão; a qualificação necessária para essa formação; a prática efetiva da formação de professores para a inclusão e, as características fundamentais da sociedade e das relações culturais.

⁹ *Metanálise* é uma técnica estatística adequada para combinar resultados provenientes de diferentes estudos.

Jesus, Barreto e Gonçalves (2011), apontam que em diferentes momentos históricos, as políticas de Educação Especial no Brasil apresentaram diferentes alternativas para a modalidade, ao ponto de alterar a sua definição, redefinir o público e os serviços para o atendimento na escola regular comum. Nesse sentido, concluem que devemos pensar a trajetória de desenvolvimento profissional como um processo contínuo que rompe com a justaposição entre a formação inicial e a formação continuada. As reflexões dessas autoras nos possibilitaram compreender os dilemas que atravessam a ocupação social do professor no contexto da escola comum e, particularmente, sobre a importância dos espaços da formação continuada de professores para a modalidade de Educação Especial, às vezes defendido como estudo na escola e, em outras vezes, promovidos em instituições de ensino superior.

O artigo “Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?”, autoria de José Geraldo Silveira Bueno (1999), nos trouxe o entendimento da dinâmica presente nos documentos legais que orientam a formação de professores para a organização profissional: professores generalistas para a sala comum e professores especializados para a Educação Especial. No artigo, o autor esclarece a necessidade de se pensar criticamente na proposta dos “[...] dois tipos de formação profissional: dos professores do ensino regular [...] e dos professores especializados.” (BUENO, 1999, p. 14).

Segundo Bueno (1999) a partir da Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência Mundial de Educação Especial (1994), houve a necessidade de qualificação profissional para possibilitar a inclusão escolar, no entanto, ficamos diante de uma situação paradoxal: estabelece-se um discurso hegemônico de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, mas a realidade da formação profissional nos mostra uma situação completamente antagônica, a da exclusão escolar, em função da desinformação dos professores e demais agentes educacionais ligados à educação porque o Brasil “[...] segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (BUENO, 1999, p.150) e atender às demandas atuais.

O autor aponta que a precária formação dos professores da Educação Básica (professores do ensino regular e professores especializados) é um empecilho para a implantação da proposta inclusiva. Nessa direção, indica Bueno (1999), que há uma falsa dicotomia entre o professor especializado e o professor generalista e, se de fato, queremos uma educação que atinja com qualidade todos os estudantes, a formação e atuação dos professores deve abarcar essas duas

dimensões pedagógicas exigidas pela escola comum. Com essa acepção, Bueno (1999) indica que a formação do professor para a educação inclusiva, exige algum tipo de especialização do professor do ensino regular para fazer frente a uma população com características diferenciadas, mas também exige que o professor especializado amplie suas perspectivas, para além das características singulares dos estudantes público-alvo da educação especial.

Nos aponta o autor, que a formação de profissionais para a educação inclusiva, é resultado de um processo social e não, exclusivamente, de um decreto governamental. Sendo assim, tanto a educação comum quanto a educação especial precisarão de tempo para se ajustarem ao modelo educacional contemporâneo, construindo políticas públicas e práticas pedagógicas significativas para atender as demandas reais.

A partir de Bueno (1999), observamos a necessidade de formação para que professor tenha formação qualificada que atenda as exigências, não por uma realidade imposta externamente, mas por uma realidade intrinsecamente ligada ao seu cotidiano. O autor assinala que a perspectiva inclusiva não extingue a formação/atuação em Educação Especial, no entanto, adverte que “[...] a eterna indefinição sobre sua formação, aliada a fatores macrossociais e de políticas educacionais, tem produzido professores com baixa qualidade profissional ” (Bueno, 1999, p.18).

Também contribuindo para as nossas reflexões, no artigo intitulado “Formação continuada de professores: a questão psicossocial” Gatti (2003), nos aponta que é um posicionamento muito reducionista apostar que apenas o domínio de novos conhecimentos sociais seja suficiente para promover mudanças no modo de agir. A autora destaca que é preciso refletir mediante determinado espaço educacional, sobre quais são as condições objetivas necessárias para promover mudanças não apenas cognitivas, mas também em posturas e formas de agir dos envolvidos no contexto escolar.

Gatti (2003) infere sobre o fato de que as mudanças nas práticas pedagógicas podem ser consideradas resultantes de uma elaboração sistemática e complexa, que envolve concepções de educação, de professor e de estudante, considerando que o professor, constrói sua identidade, seus valores e suas práticas na interação com o grupo social no qual partilha uma cultura. Sendo assim, não se podem pressupor mudanças na prática desse professor, apenas porque ele foi exposto a novos conhecimentos. Dessa forma, sugere a autora que para ocorrer mudanças, “[...] é preciso considerar a “complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações” (GATTI 2003, p.196-197).

Conforme aponta Gatti (2003), ao organizar um projeto de formação para professores não podemos ignorar o conjunto das dimensões que subsidiam a natureza e as características psicossociais do ato educativo tais como: a) Especialidade- procura por atualização do universo de conhecimentos; b) Didática e pedagógica - constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável; c) Pessoal e social a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo; d) Expressivo-comunicativa valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender; e) Histórico cultural - envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Seguindo, encontramos no artigo “A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15- Educação Especial da ANPED”, organizado por Garcia e Michels (2011), uma contribuição para ampliar a nossa visão sobre as garantias do estudante público-alvo da Educação Especial na escola comum. O trabalho apresenta a análise de vinte e nove textos que tiveram como foco central a política educacional para a Educação Especial. Metodologicamente, distribuíram a produção em oito categorias: implementação, acesso, permanência, formação de professores, currículo, perspectiva inclusiva, Estado e educação profissional. Dessa forma, considerando o recorte temporal, a investigação atravessou a LDBEN nº 9.394/96 e os desdobramentos legais que tiveram sua origem neste documento oficial e que racionalizam o processo de inclusão do estudante público-alvo da Educação especial na escola comum até a atualidade.

Na análise de políticas e programas constituídos na área da inclusão apresentados por Garcia e Michels (2011) nos interessou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que traz orientações para a educação inclusiva escolar, fundamentada na concepção de direitos humanos, cultural, social e pedagógica. Destacam Garcia e Michels (2011) que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), inaugura um outro marco teórico e organizacional na educação brasileira, visto que define a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização, dando início assim, a uma ideia de desenvolvimento da Educação Especial que escapa a proposta pedagógica de centrar-se, especificamente, na disponibilização de recursos e serviços, sendo assim, “[...] as funções de apoiar e substituir foram removidas da definição, assumindo a ideia de complementariedade e suplementariedade à escola comum” (GARCIA e MICHELS, 2011, p. 111).

Conforme assinalam as autoras, o resultado da análise dos dados presentes nas produções das pesquisas desenvolvidas no âmbito da GT 15 da ANPEd no período de 1991 a 2011, revelou a inexpressiva produção sobre política de formação de professores e políticas curriculares. No entanto, advertem que as pesquisas desenvolvidas e socializadas no país, são significativas para a compreensão das políticas de Educação Especial no Brasil, no que se refere aos princípios e conceitos fundamentais, proposições e dinâmicas de implementação em redes estaduais e municipais de ensino.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) esclarecem que pensar uma escola inclusiva para o Brasil contemporâneo, significa oportunizar o acesso e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais de ordem orgânica, social ou cultural. Sugerem as autoras, que a visão de educação inclusiva¹⁰ parece ter sido consolidada como uma educação de qualidade para todos, e não mais a educação voltada apenas para as crianças com necessidades educacionais especiais.

Nessa direção, Glat, Pletsch e Fontes (2007) inferem que a implementação da educação inclusiva demanda uma nova postura da escola regular comum, valorizando a diversidade em lugar da homogeneidade. Nesta perspectiva a escola deve incorporar em seu projeto político-pedagógico e no currículo, metodologias, avaliação, estratégias de ensino e ações que favoreçam o desenvolvimento de todos os estudantes. Apontam as autoras para o fato de que a proposta da educação inclusiva deve ser articulada numa luta pela melhoria e pela transformação da educação de um modo geral, por isso, não deve estar desconectada dos debates no campo da economia, da política, do social e do cultural, pois são dimensões que exercem pressões na sociedade.

Para essas autoras, uma das dificuldades para a inclusão escolar é a deficiência na formação, que afeta tanto os professores das classes e/ou escolas especiais, quanto os professores da sala comum e demais profissionais da educação. Assim como Bueno (1999), Garcia (2013), Jesus et al (2011), também nos dizem Glat, Pletsch e Fontes (2007), sobre o despreparo dos professores que incide diretamente na qualidade do trabalho junto aos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, apontam que a formação continuada para os professores

¹⁰ Entendemos a amplitude da educação inclusiva como [...] uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado de inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos (MENDES, 2002, p. 61).

do ensino regular e professores especialistas é uma das medidas mais urgentes para a efetivação dos projetos presentes nas políticas de inclusão escolar.

A proposta das autoras coaduna com a defesa presente em nosso estudo, sobre a importância da formação continuada para os professores que atuam na sala comum da escola comum, tão necessária para apreensão de outros conhecimentos sociais que fundamentam uma prática pedagógica coerente com as demandas da escola e, com possibilidade de qualidade no atendimento para todos os estudantes. Assim, como expõem as autoras, também compreendemos que a educação inclusiva exige uma reorganização da escola tanto nas questões estruturais quanto na formação dos profissionais envolvidos no contexto educacional.

A proposta de conceber um outro projeto de formação para os professores, nos fez refletir sobre as situações concretas das escolas em que atuavam os participantes da pesquisa-formação. Nesse sentido, a aceção de que não há uma solução prescritiva, em função das singularidades dos envolvidos e das configurações de cada espaço escolar, serviu de base para as nossas discussões e nos despertou a perspectiva de que não se consegue promover mudanças em concepções e, principalmente, em práticas educacionais de professores, se forem trabalhados apenas conteúdos e a racionalidade dos profissionais.

Outra questão fundamental para este estudo, refere-se à vinculação entre a profissionalização docente e as condições objetivas do trabalho pedagógico. A sistematização do estudo exploratório desenvolvido por Caiado, Campos e Vilaronga (2011) nos remete a compreensão de que as condições de trabalho interferem no desenvolvimento profissional e pode reforçar subjetivações negativas a respeito da prática docente. Nesse sentido, as condições efetivas de trabalho, podem ser vistas no contexto da organização institucional como “[...] um dos elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar” (CAIADO *et al*, 2011, p.162). Nessa direção, as autoras inferem que é necessário haver para os alunos historicamente excluídos da escola “[...] além do acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento em suas múltiplas e diversas dimensões” (CAIADO *et al*, 2011, p.169). Nessa direção, a proposta do artigo aqui tratado, nos diz que o direito à educação implica investimentos em formação e em infraestrutura, tendo em vista que o desafio da inclusão no futuro é garantir educação de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Sendo assim, além de considerar o movimento de constituição do professor, informam as autoras que a formação de professores deve pautar-se nas condições efetivas de trabalho na escola e, sendo assim, sugerem um conjunto de recursos que possibilitam a realização da

prática, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, que não se restringem somente ao processo dentro do espaço escolar.

Caiado, Campos e Vilaronga (2011), consideram a formação de professores, em qualquer etapa ou modalidade, como um processo contínuo na formação do profissional, principalmente quando se trata de Educação Inclusiva, tendo como pressuposto a reflexão, a teoria e a prática. Para tanto, indicam que as discussões e pesquisas acadêmicas cheguem ao ambiente escolar e façam parte dos estudos dos professores possibilitando eles para reflexão entre a teoria e a prática.

As considerações presentes no artigo de Shiroma (2003), intitulado “Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?”, sistematizam as formulações para a educação básica no Brasil, projeto elaborado a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e que se materializou nas orientações advindas do documento “Propostas de diretrizes para a formação inicial da educação básica, em cursos de nível superior” lançado em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação. Na proposta analisada pela autora, o desenvolvimento da formação docente é enfatizado como “[...] conhecimento experiencial designado como conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência” (SHIROMA, 2003, p. 67).

Shiroma (2003, p.66), aponta que o conceito de profissionalização, foi “[...] eleito o conceito chave da reforma educacional na América Latina nos anos de 1990, tornou-se muito veiculado porém pouco tratado no debate recente sobre a formação de professores.” Nesse sentido, indica a autora que a formação dos profissionais, que tomam por base o conceito de profissionalização tal qual é significado na década de 90, revelam a estreita relação entre Estado e a perspectiva gerencialista na educação, considerando que no discurso do conceito estão subjacentes as ideias de competência, excelência, mérito e produtividade, conceitos próprios da racionalização gerencial.

Conforme aponta Shiroma (2003), esses conceitos reforçam uma prática pedagógica, em oposição direta à teoria. Sendo assim, para a autora, a “profissionalização” é um processo gradativo que vem se instalando no sistema educacional brasileiro por meio de redução de exigências de qualificação ou a valorização de uma formação aligeirada que contribui para uma proposta de educação com menos ênfase nos aspectos pedagógicos.

Sobre a ausência de estudos teóricos, Shiroma (2003) aponta a tese da desintelectualização do profissional da educação, tanto em relação à política de formação inicial quanto à continuada, sugerindo que esse processo resulta em um profissional prático, porém com capacidade de intervenção crítica minimizada. Nesse contexto a qualificação dos professores é dada pelas proposições políticas e a formação como eixo principal visando à sua profissionalização. Enfatiza Shiroma (2003, p.66) que “[...] aparentemente, a política de profissionalização atende antigas reivindicações da categoria, porém, um olhar mais demorado e radical, permite perceber que são tomadas com outra perspectiva e interesses.”

Nessa direção, aponta a autora que a proposta de “professor-profissional”, exige níveis cada vez maiores de ensino e de formação continuada, valorizando a prática docente, em detrimento da necessária relação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Outro ponto abordado por Shiroma (2003), diz respeito a centralidade na certificação dos professores. Esse fato pode ser observado pela autora nas legislações educacionais atuais, que apontam o valor dado à certificação referente tanto à formação inicial quanto à continuada. Como exemplo, Shiroma (2003) indica a divulgação que o governo faz da política de avaliação, atribuindo o rendimento escolar dos alunos diretamente à formação dos professores desconsiderando outros fatores para tal resultado, como as condições de trabalho desses profissionais e até mesmo a qualidade das formações empreendidas.

A discussão apresentada por Shiroma (2003) se aproxima dos apontamentos de Caiado, Campos e Vilaronga (2011), Brzezinski e Garrido (2001), Garcia (2013) e, nos ajudou na reflexão sobre a origem da ideia de formação pela prática, presente nos discursos dos professores participantes da pesquisa-formação, como uma saída para o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas. O artigo de Shiroma (2003) também nos proporcionou entender as motivações para a “corrida” por cursos de formação que proporcionassem uma certificação com carga horária de acordo com os editais publicados pelo município ou estado, para que pudessem participar com êxito da seleção para contratação temporária de professores, no início do ano letivo.

Com o propósito de aprofundar a demanda dos professores por certificados para obterem êxito nos processos de seleção, o artigo de Shiroma e Schneider (2008) e Shiroma (2003) nos apontaram que há recomendação de uma política de certificação em documentos legais, como uma ‘estratégia’ para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, as autoras indicam

as implicações que esse ‘incentivo por certificado’ acarretam nos professores, na categoria profissional e no desenvolvimento do trabalho docente.

No artigo intitulado “Certificação e gestão de professores”, Shiroma e Schneider (2008) analisaram a proposta incorporada a vários documentos nacionais como uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Apontam que o Banco Mundial “[...] fomenta o sistema de acreditação¹¹ das instituições formadoras [...]”, pois “[...] a certificação oferece uma clara e poderosa mensagem às Instituições formadoras sobre que ‘produto’ se espera delas”.

Nessa análise, Shiroma e Schneider (2008) revelam que a certificação de professores expressa a tentativa de isentar o Estado da responsabilidade de prover as questões sociais para responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da educação pública. Segundo as autoras, trata-se de uma proposta política inspirada na “[...] lógica competitiva do mercado, pautada sobre a noção de competência individual” (2008, p. 42) cujo pressuposto está baseado no modelo de Estado gerencial.

A proposta de certificação de professores foi uma política implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) na década de 90, porém teve continuidade nos planos políticos da gestão do governo de Lula, conforme afirmam Shiroma e Schneider (2008, p.43) ao indicar que a primeira tentativa “[...] ocorre em junho de 2003, quando o ministro da educação Cristovam Buarque (PT) cria a Portaria N.º 1.403, instituindo o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.” Apontam as autoras, que a sistemática funciona com a avaliação dos professores, evidenciada por meio de provas onde demonstrariam o potencial de eficácia do trabalho educativo e, para aqueles com bons índices, seriam asseguradas a progressão na carreira e vantagens salariais.

Outra medida apontada por Shiroma e Schneider (2008), se refere à responsabilização do professor e dos diretores pelo desempenho dos estudantes, aferido nas avaliações em larga escala. Trata-se de uma adaptação do *accountability* ou política de responsabilização, que na visão empresarial significa um mecanismo para premiar ou punir, porém interpretada por

¹¹ [...] Em termos legais e burocráticos, acreditar é produzir um documento oficial, isto é, de fé pública, que certifica a qualidade de determinadas instituições e reconhece a legitimidade de seus atos e, de modo especial, garante oficialmente e publicamente a validade das titulações acadêmicas e habilitações profissionais, em escala nacional e, tendencialmente, internacional. De um modo geral, o foco principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia – da fé pública - de qualidade. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.5)

muitos para o campo educacional como “incentivo”, para cada professor ou coletivo de uma escola em função do desempenho dos alunos.

Decorrente desse processo, percebeu-se que a formação pedagógica, exige que os professores devem adaptar-se às exigências do capital, com vistas ao seu próprio desempenho e o dos estudantes. Segundo Shiroma e Schneider (2008). A estratégia estatal se resume na urgência de introduzir políticas centradas nos docentes e políticas de melhoramento da qualidade do ensino. Nessa direção, indica Shiroma e Schneider (2008, p.16), que a formação docente não deve pautar-se na formação por competências, o que potencializa o individualismo e a competitividade, contribuindo para a formação de “[...] um contingente de professores tecnicamente competentes, e devidamente segmentados e despolitizados”

Considerando a importância de articulação entre o conhecimento teórico metodológico que subsidia a formação profissional e as condições de trabalho, encontramos suporte no artigo intitulado “A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade”, de autoria de Diniz et al (2011). O artigo em questão, nos possibilitou uma dimensão ampliada sobre a concretude da prática pedagógica no contexto escolar, nos ajudando a olhar as condições objetivas determinantes para a docência, bem como, as contradições presentes nos espaços educativos para os processos de escolarização de todos os estudantes. Conforme inferem as autoras “[...] por tempos acompanhamos a desvinculação entre o processo de formação e o contexto de atuação dos docentes, porém atualmente não é possível pensar a formação sem considerar a condição docente” (DINIZ et al, 2011, p.19).

Para as autoras, à docência vai além do conjunto de ações pedagógicas no cotidiano da sala de aula e abrange as diversas dimensões. Sendo assim, “[...] não devemos ignorar a constituição dos sujeitos [...] sob pena de não correspondermos à complexidade das relações que nele se efetivam” (DINIZ et al, 2011, p.15). Considerando o professor em sua complexidade, o texto aborda elementos como a diversidade sociocultural, a subjetividade, a formação inicial e continuada, a relação entre professor e os estudantes entre outros desafios que constituem o processo profissional no interior da escola.

A formação profissional é destacada no artigo em questão, como um processo permanente que possibilita mudanças necessárias na prática docente. No entanto, precisa ser organizada a partir das demandas dos professores e, em articulação com a demanda social no qual estão inseridos, como por exemplo, “[...] a ampliação do acesso à escola por categorias sociais antes dela

excluídas (DINIZ et al, 2011, p.19)” que afetam diretamente o movimento do trabalho pedagógico da escola.

No artigo de Dourado e Oliveira (2009) intitulado A qualidade da educação: perspectivas e desafios, os autores nos deram suporte para entender a ideia do conceito de qualidade da educação. Ao nos apresentar considerações sobre as múltiplas significações e dimensões do conceito em questão, dado os múltiplos pontos de vista nem sempre explícitos, e a superficialidade de diversas produções que contribuem com a imprecisão do conceito, afirmam os autores que “[...] qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p. 203). Neste artigo, os autores inferem que o discurso da qualidade em nosso país, se encontra amalgamado por mudanças no campo econômico e consubstanciado na compreensão que se tem sobre o que é a educação.

Para tanto, sugerem o desenvolvimento de uma perspectiva de qualidade socialmente referenciada, considerando um conjunto de dispositivos que abrangem fatores objetivos dos sistemas e unidades escolares, tais como o processo de organização e gestão democrática e condições dentro da escola. Nesse aspecto destaca-se o acesso a recursos pedagógicos, estrutura física e a formação de professores em contexto. Da mesma forma, enfatizam as relações sociais mais amplas, envolvendo questões como concentração de renda, desigualdade social, direito à educação, entre outras.

Os artigos que apresentamos, subsidiaram a nossa compreensão sobre o movimento de constituição profissional e a prática pedagógica dos professores, no contexto da escola regular comum. Durante a pesquisa-formação da qual participamos, surgiram muitas reflexões e questões que, por vezes, nos incitaram a pesquisar com o objetivo de desvelar outros conhecimentos e enriquecer a nossa formação docente profissional. “Nós e os “outros” aprendemos juntos.

3 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO

A articulação entre a perspectiva sócio-histórica e os objetivos da pesquisa orientaram a escolha dos procedimentos para a coleta e sistematização dos dados. Dessa forma, os itens que compõe este capítulo foram organizados de maneira que pudéssemos apresentar o desenho do nosso estudo, subdividido nesta seção em cinco partes.

Na primeira parte, mostramos o trabalho de campo e a nossa perspectiva investigativa; em seguida, apresentamos o curso de extensão: processos constituídos no primeiro momento do estudo. Na terceira parte, discutimos o desenvolvimento das entrevistas, em diálogo com Bourdieu (1997); na quarta parte, apresentamos o campo de estudo e os aspectos do vivido e, por fim, os participantes da pesquisa.

3.1 O TRABALHO DE CAMPO E A NOSSA PERSPECTIVA INVESTIGATIVA

Quando organizamos a caminhada metodológica da investigação, percebemos que um conjunto de implicações práticas estão subordinadas à escolha teórica. Partindo dessa compreensão, observamos em Moreira (2002) uma orientação sobre a pesquisa qualitativa, cujas características retratam o cotidiano da nossa pesquisa. A seguir, elencamos as características destacadas pelo autor:

- a) o interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- b) o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- c) a flexibilidade na conduta do estudo;
- d) o interesse é no processo e não no resultado;
- e) o contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência;
- f) o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Considerando as características expostas, desenvolvemos a investigação sob a perspectiva qualitativa, entendendo que o posicionamento teórico, presente nesta abordagem, considera a constituição da vida humana como um processo contínuo de interação entre as pessoas.

Fundamentada nos princípios da pesquisa qualitativa, esta investigação organizou-se em um contexto de pesquisa-formação. Esclarece Bragança (2009, p 43) que a pesquisa-formação no processo de formação continuada implica uma experiência significativa de “[...] articulação de saberes experiências e práxis vitais”. De acordo com Longarezi e Silva (2013, p.223), o campo da pesquisa-formação se caracteriza por ser uma “[...] pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas”.

Bragança (2009) ainda salienta que o desenvolvimento do trabalho de investigação no contexto da pesquisa-formação produz um movimento de formação de autodesenvolvimento para o investigador e para os que participam como sujeitos da pesquisa. “[...] Compreende o processo de pesquisa-formação, pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas e parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p.223).

Nos parece que a articulação entre o processo de pesquisa-formação e a formação de professores como processo de aprendizagem da docência, representa uma possibilidade de superação, visto que, historicamente, as pesquisas em educação tem olhado os professores como objetos de estudo. Nos aponta Bueno (2000, p. 07) que, na tentativa de superar essa prática de pesquisa convencional “[...] pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino.”

Com essa delimitação, salientamos que a pesquisa não teve a intenção de entender a prática pedagógica dos professores, por si mesmas, mas a partir das construções do conhecimento profissional, permeados pelas interdependências que constituem o ser professor nas sociedades recentes.

Essa tentativa de compreender o professor como um indivíduo histórico fez parte de um olhar contumaz durante toda a dinâmica dos encontros do curso de extensão, espaço de formação continuada, organizado como propósito de investigação para o primeiro momento desta pesquisa-formação, realizada em dois momentos. O primeiro, desenvolvido entre os meses de fevereiro e maio, foi marcado pela realização de uma formação continuada, no formato de um curso de extensão, envolvendo oito professores que atuavam no ensino comum, em escolas localizadas no município de Domingos Martins. Os encontros para o desenvolvimento do curso

de extensão aconteceram em Campinho, sede do município. O curso de extensão teve como objetivo colaborar com a constituição de novos conhecimentos que pudessem subsidiar discussões e reflexões sobre o trabalho docente em turmas de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial. O segundo momento foi caracterizado por uma busca complementar à análise dos dados, considerando-se as respostas singulares dos professores às questões propostas no instrumento de entrevista. Dessa forma, nas respostas dos professores, valorizamos a percepção dos docentes sobre os movimentos necessários ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum, bem como verificamos a reflexão crítica que os participantes fazem acerca das formações continuadas de que participam, inclusive a co-formação desenvolvida no formato de um curso de extensão, proposto para essa investigação.

3.2 CURSO DE EXTENSÃO: PROCESSOS CONSTITUÍDOS NO PRIMEIRO MOMENTO DO ESTUDO

A organização do estudo iniciou-se em 2014, a partir de um projeto de pesquisa-formação, por meio da qual fizemos contato com a Professora Sonia Lopes Victor, coordenadora do NEESP/UFES (Núcleo de Estudos em Educação Especial), para verificar a possibilidade de validar a pesquisa-formação, proposta como um curso de extensão sob a responsabilidade acadêmica daquele grupo, objetivando certificar a participação dos professores. Com a resposta positiva da coordenadora, passamos a definir o contexto para pesquisa, ao mesmo tempo em que buscamos instituições escolares em Domingos Martins-ES, pelo fato de termos certo conhecimento daquelas organizações, e fizemos o convite, delineando como único critério para participação ser professor da sala comum da escola regular.

Após contato por telefone com escolas da sede, enviamos o convite para a apresentação do projeto, que aconteceu no dia 12 de fevereiro de 2015, quinta-feira. O grupo mostrou-se interessado na proposta, mas parte dele salientou o desejo por conhecimentos específicos, além da proposta inicial da pesquisadora: prática docente junto ao estudante com deficiência visual (cego e de baixa visão). Desejavam conhecer a amplitude dos saberes próprios da docência para atuar junto a todo estudante público-alvo da Educação Especial.

Combinamos que seria feita uma reorganização no projeto, para atender da melhor maneira possível ao pretendido pelos professores. Compareceram professores de todos os sistemas de ensino e, após a apresentação do projeto, definimos *quando e como* seriam os encontros, sendo o tema disparador dos estudos no curso de formação, a deficiência visual e, nos encontros finais

da formação continuada, faríamos estudos referente ao desenvolvimento e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Dessa maneira, foi preciso (re)planejar o curso de extensão, no intuito de adequar os conteúdos ao tempo para seu desenvolvimento, de forma a promover uma formação continuada que não se configurasse como estudo aligeirado; ser um espaço formal para a coleta de dados para a pesquisa e, ainda, responder a demanda dos professores em conhecer mais sobre a docência com o estudante público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Os encontros foram desenvolvidos no espaço de uma escola particular, cedido pela diretora que estava presente no encontro de apresentação da proposta da pesquisa-formação. Ao oferecer o espaço, alegou que na instituição em que atuava não teria atividade noturna e essa seria a sua contribuição para a formação dos professores. Complementou a diretora que deixaria a cozinha disponível para que os professores organizassem os lanches em dias de formação, visto que a maioria não teria tempo de passar em casa antes dos encontros. Participantes entusiasmados, calendário organizado, espaço de estudos definido: tempo de começar os encontros do curso de extensão.

Para dar andamento à pesquisa-formação, sugerimos que fosse feito um grupo no aplicativo *WhatsApp*, objetivando maior aproximação entre os integrantes do grupo, fato que foi prontamente aceito por todos. Uma participante assumiu a administração do grupo do *WhatsApp*. Em tempo, reforçamos que teríamos um grupo secreto no *Facebook*, com o propósito de postar as atividades não presenciais, orientações sobre temas desenvolvidos nos encontros e enriquecimento dos nossos estudos. Também foi acordado que, a cada encontro, um participante ficaria responsável por coletar as questões registradas por escrito pelos colegas durante o desenvolvimento dos trabalhos. O objetivo era o de repassá-las à pesquisadora para organização e retorno no encontro seguinte, fomentando encaminhamentos para as discussões coletivas.

Marcamos o segundo dia de encontro, 24 de fevereiro de 2015. A partir desse encontro delineamos um calendário para o curso de extensão, que ficou combinado assim: terça-feira e quinta-feira, de 18 às 22h. Na empolgação com o tema disparador de nossos estudos, nomeamos a formação continuada sob o título de “Proposta de inclusão escolar a partir do trabalho com a Matemática por meio de Tecnologia Assistiva Manual”, organizado como um curso de extensão semipresencial com uma carga horária total de 120 horas, certificado pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/UFES), desenvolvido entre os dias 12 de

fevereiro de 2015 a 15 de maio de 2015, no município de Domingos Martins. A seguir, apresentamos, de forma resumida, o desenvolvimento das atividades do curso de extensão. Cabe ressaltar que a sequência e as dinâmicas dos encontros foram negociadas e avaliadas junto aos professores participantes.

QUADRO 1 – Diário do curso de extensão

| ENCONTRO / DATA | DIÁRIO DOS ENCONTROS DA PESQUISA-FORMAÇÃO DESENVOLVIMENTO |
|-----------------|---|
| 1º 12/fev | Apresentação do projeto da pesquisa-formação. Esclarecimento de dúvidas em relação a formação e opiniões propositivas do grupo presente. |
| 2º 24/fev | Combinados sobre o acompanhamento da pesquisa-formação, via WhatsApp e grupo no Facebook Esclarecimentos sobre as atividades não-presenciais. ATIVIDADE proposta: Registrar as expectativas sobre a proposta de estudo a ser desenvolvida na formação. Para casa: Observar situações em sala de aula envolvendo estudantes público-alvo da Educação Especial. Responder ao questionário no Google drive. |
| 3º 27/fev | Exposições sobre as observações feitas nas salas de aula de origem dos professores. ATIVIDADE proposta: Escolher uma situação a partir das exposições apresentadas e, sugerir atividades para inclusão. Para casa: Assistir ao filme “A guerra do fogo”. Link do filme: TECNOLOGIA ASSISTIVA MANUAL, criado no Facebook. |
| 4º 03/mar | Começamos o encontro com a questão para reflexão: Qual a motivação de estarem participando de um estudo cujo objetivo básico eram as possibilidades de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Discussão sobre as respostas dadas ao Questionário 1. Para casa: Assistir a um filme de acordo com um sorteio com temática sobre cegueira para dia 13/03. O número escolhido no sorteio, substituirá o nome dos participantes na descrição da análise dos dados. |
| 5º 06/mar | ATIVIDADE: dinâmica da batata-quente com palavras que apareceram no encontro anterior como: segregação, inclusão, exclusão, paradigma, pré-conceito, deficiente, pessoa com deficiência, recursos e tecnologia. A dinâmica teve como objetivo conhecer o quê e como pensam os participantes. ATIVIDADE: Construir um conceito sobre inclusão escolar? Para casa: Acessar o grupo no Facebook e terminar de construir o mapa conceitual sobre o filme “A guerra do fogo”. |
| 6º 10/mar | Construção coletiva no Power point sobre as questões do filme “A guerra do fogo” 1- O primeiro objetivo é construir um conceito para tecnologia e tecnologia assistiva. Será que o conhecimento nos ajuda a compreender e viver melhor na nossa sociedade? 2- Com o propósito de começar os estudos vigotskianos, dividimos os participantes em 4 grupos. Cada grupo pesquisou na internet e dicionários o significado das palavras: filogênese, ontogênese, sociogênese e psicogênese e ao final, apresentaram o entendimento que tiveram . Provocação para o grupo: O que isso tudo tem a ver com a nossa proposta de estudo? Para casa: Vídeo no grupo do Facebook – Martha Kohl – Vigostky (parte 1 e 2) Refletir a partir de observações da própria sala de aula: Matemática pode ser ensinada a todos os alunos? |
| 7º 13/mar | Iniciamos com apreciações sobre o vídeo de Martha Kohl. ATIVIDADE: Dividimos os participantes em dois grupos para argumentação e defesa da questão: Matemática pode ser ensinada a todos os alunos? Questão surgida: como ensinar? Como ensinar ao mesmo tempo a todos, considerando os estudantes do AEE na sala de aula? Explicação informativa sobre documentos legais: PCN, DCN e BNCE (PNE 2014) Assistimos ao vídeo no youtube: Parâmetros curriculares nacionais Para casa: Sugestão de vídeos na comunidade do Facebook: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação e outro tratando de Base nacional comum da educação. Para o encontro de 20/03: Fazer um questionário para o pedagogo da escola sobre o PPP, pedindo que registre a partir desse documento: - Teorias de aprendizagem, Sistema de avaliação e Valores e missão da escola. |

| | | |
|-----|--------|---|
| 8° | 17/mar | <p>Apresentação dos blocos lógicos, material tradicional na escola brasileira.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um pouco da história do material • Atributos do material possíveis de exploração: 48 peças e traz 3 cores, 4 formas, 2 tamanhos, 2 espessuras. <p>Exploramos os blocos a partir dos comandos de atributos. Os professores participaram das atividades e se mostraram surpresos com as possibilidades que o material pode ter no desenvolvimento de conteúdos matemáticos.</p> <p>Para casa: Trazer materiais para adaptar o material no próximo encontro de 20/03: Vídeo no grupo do Facebook – Martha Kohl – Vigostky (parte 3 e 4)</p> |
| 9° | 20/mar | <p>ATIVIDADE: Comparação e registro dos registros do PPP que os participantes trouxeram das suas escolas de origem: particular, municipal e estadual.</p> <p>Dividimos o quadro em 4 partes assim: teorias de aprendizagem; sistema de avaliação; princípios; valores e missão da escola.</p> <p>Oficina para adaptação dos blocos lógicos</p> <p>Os participantes trouxeram todo o material e trabalharam coletivamente: uma riscava o EVA, outra cortava, outra colava... adaptaram 5 caixas de blocos.</p> <p>Para casa: Vídeo no grupo do Facebook – Martha Kohl – Vigostky (parte 5 e 6)</p> |
| 10° | 24/mar | <p>Conversa dialogada e reflexões dos vídeos sobre Vigotski em interlocução com a aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Exposições sobre o que foi abordado na pesquisa- formação até este encontro.</p> <p>Vídeo para deleite: Como se constrói um paradigma?</p> <p>Avaliação individual escrita:</p> <p>O que eu já sabia? Como conceitua agora? O que aprendeu com os encontros? Como fica o desenvolvimento acadêmico do estudante público-alvo da educação especial quando os professores não dialogam sobre o desenvolvimento do mesmo? E quando as tentativas docentes não dão certo, o que acontece com esse estudante? E como fica a construção subjetiva do “ser professor” diante desta realidade?</p> |
| 11° | 27/mar | <p>Tema do encontro: Porque devemos entender um pouco mais sobre a teoria psicológica de Vigotsky?</p> <p>Encontro dialogado sobre os princípios vigotiskiano, partindo dos vídeos vistos e dos registros dos slides expostos nos encontros anteriores.D5</p> <p>Comentário avaliativo: Vigotski valoriza os professores e os alunos, considera que todos têm papel importante e cabe ao professor o papel de mediador para o aluno aprender em sala de aula.</p> <p>ATIVIDADE: registro escrito, discussão e reflexão sobre os desafios da sala de aula com o estudante com deficiência.</p> <p>Para casa (10/04): Tendo como ponto de partida a própria sala de aula, preparar uma ATIVIDADE para usar os blocos lógicos texturizados, envolvendo um dos eixos da Matemática definidos na formação.</p> |
| 12° | 31/mar | <p>ATIVIDADE: em duplas, lemos o texto “Introdução à tecnologia assistiva” (Rita Bercsh) e depois conversamos sobre o material em uma roda de conversa.</p> <p>Os professores participaram de uma dinâmica usando os óculos adaptados e praticando com os blocos lógicos texturizados, que chamamos de tecnologia assistiva manual.</p> <p>Para casa (07/04): escrevam uma carta para uma pessoa amiga, e conte-lhe como é a presença do estudante público-alvo da educação especial na sua sala de aula. Quais as dúvidas e angústias que te incomodam?</p> <p>Em relação ao direito de o estudante estar na escola; em relação ao direito do estudante estar na sala de aula comum; em relação a aprendizagem; em relação a avaliação; em relação ao apoio que precisa ter; entre outras coisas...</p> |
| 13° | 07/abr | <p>Discussão e reflexão sobre: Tecnologia assistiva na Educação Especial para os estudantes com deficiência intelectual.</p> <p>Reflexão sobre a importância de os professores conhecerem as tecnologias e ter conhecimento sobre as singularidades do estudante para mediação da aprendizagem.</p> <p>ATIVIDADE: Estudo do texto “A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas” (Claudio Roberto Baptista)</p> <p>Foco no estudante com deficiência intelectual na sala regular.</p> <p>Para casa: Responder ao questionário 2 no Google Docs.</p> |
| 14° | 10/abr | <p>Apresentação das atividades preparadas pelos professores usando os blocos lógicos texturizados.</p> <p>Trabalhamos com ideias sobre a tecnologia assistiva manual (blocos lógicos adaptados), e a partir das observações feitas, organizaremos uma análise do uso como possibilidade de prática educativa inclusiva, no próximo encontro.</p> |
| 15° | 14/abr | <p>Avaliação da tecnologia assistiva a partir da sugestão do material criado pelo grupo: blocos lógicos com texturas.</p> <p>ATIVIDADE: Criar uma propaganda para apresentar a tecnologia assistiva que criamos.</p> <p>Questões para dinamizar o trabalho:</p> <p>A tecnologia assistiva adaptada facilita o processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula comum?</p> <p>Que componentes o material possui que permite ser avaliado desta forma?</p> <p>Crie uma propaganda para apresentar a tecnologia assistiva que adaptamos.</p> <p>Para casa: O que caracteriza os estudantes público-alvo da Educação Especial de suas salas de aula?</p> |

| | | |
|------|--------|---|
| 16 ° | 17/abr | Iniciamos os estudos sobre deficiência intelectual Exposição dialogada sobre a história da deficiência intelectual (Power Point) Para casa (28/04): Assistir a filmes que abordam a deficiência intelectual. Listagem disponível no grupo do Facebook. |
| 17 ° | 24/abr | ATIVIDADE: estudo do texto: Sobre crocodilo e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. (Ligia Assunção Amaral) Reflexão sobre vídeo sugerido por uma professora participante sobre autismo, com uma explicação médica - Transtorno do Espectro Autista: Aspectos básicos. Para casa: Reflexão: será que nós sabemos quando um estudante tem deficiência intelectual? Que características percebidas em sala de aula me fazem pensar que o estudante tem deficiente intelectual? |
| 18 ° | 28/abr | Reflexão sobre vídeo sugerido por uma professora participante: Dimensões da deficiência intelectual Discussão e reflexão a partir do texto do encontro anterior, filmes sugeridos em 17/04 e o vídeo sugerido no encontro atual. Os filmes sugeridos tratam das dimensões da deficiência intelectual. Nesse sentido, os participantes apresentaram as impressões que tiveram das histórias, indicando o que mais ficou evidente: o biológico, o cultural. Para casa (12/05): Além do laudo, desafios da prática pedagógica na educação inclusiva. Texto disponível na página do grupo no Facebook |
| 19 ° | 05/mai | ATIVIDADE: registro de ideias: conceitos que ficaram... Registrei no quadro várias palavras que os participantes elencaram como relacionadas ao que estudamos. Após a listagem, escolheram algumas que consideraram básicas para entender a inclusão, a pessoa com deficiência, o uso da tecnologia assistiva e a prática docente no contexto atual. Discussão sobre as respostas dadas ao questionário 2. |
| 20 ° | 12/mai | Avaliação da Pesquisa-formação Texto em grupo, descrevendo a experiência da participação na pesquisa-formação. |
| 21 ° | 15/mai | Palestra: “Aluno surdo na escola regular” proferida pelo colega de grupo de pesquisa Eulze Rodrigues da Costa Júnior, conversa informal com perguntas do grupo sobre o tema. |

Compreendemos que a realização do primeiro momento deste estudo foi primordial para uma maior aproximação aos docentes, auxiliando-nos em definir o espaço empírico e os procedimentos para a realização do segundo momento da pesquisa. Tratou-se de um *locus* singular, uma vez que, nessa primeira fase, a pesquisa-formação se deu por adesão, sem indicação ou obrigatoriedade imposta pelos sistemas de ensino em que os professores atuavam. Sendo assim, precisou haver um comprometimento dos professores ao aceitarem o convite e a estarem presentes nos encontros, participando e cumprindo as atividades. Nesse primeiro momento, vivemos uma tensão relativa à possibilidade de os professores desistirem a qualquer momento do processo de formação e, devido a esta inquietação, procuramos atender aos anseios de conhecimentos e reflexões dos professores, sem que, no entanto, nos desviássemos dos objetivos traçados para a pesquisa.

Durante os encontros, procuramos por atividades que nos possibilitassem a observação de situações, investigação de ideias e de significados, partindo de uma leitura crítica e compreensiva e pressupondo a experiência constituinte dos professores participantes. Intentamos, assim, tornar os encontros em um espaço de participação, onde a partilha de experiências possibilitasse a mediação entre as práticas pedagógicas e a necessidade de refletir e teorizar sobre elas, de modo a enriquecê-las ou dar-lhes outro sentido, atendendo aos princípios da inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial.

No desenrolar dos encontros, com a prévia autorização dos professores, anotamos o que foi possível das falas dos participantes e também gravamos algumas discussões no aparelho de telefone celular, constituindo assim, o nosso diário de campo, instrumento que também teve imagens em fotografia de momentos vividos nas reuniões. Além disso, nos organizamos para colecionar os registros escritos dos professores, resultantes de atividades propostas na dinâmica do curso de extensão.

A partir das atividades/materiais produzidos pelos professores, dos registros em diário de campo e das imagens — processos realizados durante o primeiro momento da pesquisa-formação — objetivamos refletir sobre as demandas de formação profissional para a prática pedagógica com o estudante público-alvo da Educação Especial. Salientamos que os registros escritos pelos professores, resultaram das atividades propostas e/ou foram provocados com questões que apresentávamos ao longo dos Encontros de Formação. Importante destacar que os registros dos participantes expressam sínteses de questões que surgiam nas/das nossas reflexões. A leitura desses registros nos possibilitou: Identificar os sentidos atribuídos pelos professores ao processo de inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial; refletir sobre as demandas de formação continuada para a prática pedagógica com o estudante público-alvo da Educação Especial.

Com o intuito de conhecer melhor a história pessoal, acadêmica e profissional dos professores participantes, aplicamos dois questionários durante o período em que aconteceu o curso de extensão. Os Questionários 1 e 2 (APÊNDICE A e B) foram organizados com questões objetivas, sendo que algumas permitiam complemento com justificativas, com o propósito de discutirmos os resultados no grupo, momento do encontro em que os participantes poderiam justificar suas respostas. Com o uso desses instrumentos buscamos ampliar nossa compreensão sobre a formação e sua articulação com práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial bem como sobre os sentidos atribuídos por esses professores ao processo de inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial.

3.3 A ENTREVISTA: PROCURANDO OUTROS OLHARES

Quatro meses após o término do curso de extensão desenvolvemos a entrevista semiestruturada com os objetivos de: a) complementar o olhar quanto à percepção dos professores sobre os movimentos necessários ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas em que atuam; b) conhecer os sentidos atribuídos pelos professores às

formações continuadas de que participam e participaram; c) avaliar o curso de extensão, espaço empírico da nossa investigação.

Em nossa busca por pressupostos teóricos para subsidiar o segundo momento da investigação, encontramos alguns autores que discutem o uso de entrevistas nas ciências sociais. Nessa direção, Lüdke e André (1986, p. 34) indicam que a “[...] a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” Segundo Freitas (2002, p. 29), a entrevista “[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto dialógica”. Michel (2005, p. 42) corrobora tal concepção, ao afirmar que a entrevista é “[...] um instrumento de excelência da investigação social, pois estabelece uma conversação face a face, [...]” e, na concepção de Gil (2009), a entrevista “[...] combina uma série de perguntas pré-determinadas com uma conversa mais solta”; finalmente, encontramos em Bourdieu (1997) a orientação da entrevista como instrumento privilegiado para coleta de dados, como um procedimento metodológico capaz de apreender a realidade estudada.

Assim, para essa investigação, utilizamos a entrevista com base no artigo “Compreender”, à luz da perspectiva de Pierre Bourdieu (1997), texto em que o autor registra a necessária relação de interação entre o pesquisador e o entrevistado. Para tanto, aponta Bourdieu (1997, p.713) que a posição ocupada pelo pesquisador pode proporcionar interação quando ele for capaz de

[...] transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao mesmo tempo em uma certa medida seu alter ego) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida como ele.

Nessa perspectiva, lançamos mão de uma das alternativas elaboradas por Bourdieu (1997) para uma “escuta ativa e metódica” que conforme o autor

[...] associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vistas, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria. (BOURDIEU, 1997, p. 695).

No entanto, apesar do esforço consciente para a interação, Bourdieu (1997) registra que o processo de pesquisa é uma relação social e, dessa forma, é uma ilusão acreditar numa comunicação não violenta nas entrevistas, devido à dissimetria da relação. Por outro lado, o pesquisador que conhece os princípios metodológicos e tem consciência de sua posição, ao se

organizar para uma “escuta ativa e metódica”, pode diminuir a violência simbólica¹² presente na entrevista.

[...] Levando em conta estas duas propriedades [dissimetria em relação a quem conduz a entrevista e algumas vezes dissimetria social também] inerentes à relação de entrevistas, esforçamo-nos para fazer tudo para dominar seus efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele.” (BOURDIEU, 1997, p.695).

Para uma situação de entrevista individual com uma “escuta ativa e metódica”, possibilitando assim a interação, Bourdieu (1997) sugere, na medida do possível, “[...] falar a mesma língua do pesquisado”, ou seja, no momento da entrevista o pesquisador deve deixar de lado o seu capital cultural¹³ para que ambos, pesquisador e pesquisado possam se entender, considerando que cada um dos entrevistados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente e uma existência singular.

Bourdieu (1997) também considera como dever do pesquisador a legibilidade do texto transcrito a partir da fala do entrevistado. Desse modo, deve excluir do texto frases que pareçam confusas ou redundantes, bem como os vícios de linguagem. No entanto, o autor destaca a importância de considerar as singularidades sociais e os comportamentos durante a entrevista.

Nesse contexto, entendemos que a entrevista a partir de uma “escuta ativa e metódica”, oportuniza ao profissional entrevistado uma reflexão sobre a sua prática pedagógica no âmbito da sala comum e, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre as práticas nos processos cotidianos da escola, além de um posicionamento a respeito da necessidade de formação continuada para o processo da sua caminhada profissional.

3.3.1 O processo de entrevista na pesquisa-formação

Seguindo o que nos propõe Bourdieu (1997), a entrevista deve proporcionar ao pesquisado uma situação confortável para que ele possa falar sem constrangimento sobre o que está sendo perguntado. Nesse sentido, ressaltamos que as entrevistas aconteceram nos horários e locais mais convenientes e escolhidos pelos participantes: ora na própria casa, ora nas instituições em que trabalham, em horários acordados e definidos previamente pelos professores.

¹² [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 11).

¹³ [...] os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. (BOURDIEU, 2004, p. 77).

Entendendo que a convivência entre os indivíduos no processo de pesquisa é construída, em cada situação, de forma singular, procuramos estabelecer uma interação com cada entrevistado, tomando como critério a atitude de apresentar os objetivos da pesquisa e o interesse por aquele momento de “conversa” antes de iniciar o procedimento. Recomenda Bourdieu (1997, p. 695) que, se o pesquisador conseguir compreender e explicar os sentidos da pesquisa para o pesquisado, a interpretação da pesquisa por esse último poderá “[...] reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras”.

Por essa direção, pedimos autorização para a gravação em áudio e para anotações como complemento à verbalização, a partir de uma observação discreta durante a fala. Explicamos que o intuito da anotação era o de registrar a percepção de ações e reações não verbais produzidas por eles, como movimentos corporais, risos, silêncios, gestos, porém, na tentativa de atenuar as posições dissimétricas¹⁴ dos envolvidos, achamos conveniente fazer as observações escritas após o término de cada entrevista.

As nossas entrevistas aconteceram entre os meses de setembro e outubro do ano de 2015 e a organização do roteiro, bem como a organização das respostas, teve como pressuposto as categorias de análise previamente estabelecidas para esta investigação: os sentidos atribuídos ao processo de inclusão escolar, os indícios das demandas de formação continuada, as condições objetivas de trabalho e de atuação docente e, por último, as implicações das questões abordadas nas práticas pedagógicas, questão que norteou a avaliação da pesquisa-formação desenvolvida.

Adotamos as indicações de Bourdieu (1997) e Elias (2008) para a transcrição, procurando durante o curso de extensão compreender o significado singular nas falas dos entrevistados, formulando hipóteses sobre as informações contidas na textualização do relato oral entrelaçado com o comportamento do entrevistado no momento de formulação das respostas. As informações destacadas permitiram selecionar e organizar os dados em categorias que orientaram a sistematização deste relatório final.

¹⁴ [...] todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital, especialmente o capital cultural. (Bourdieu, 1997, p. 695).

3.4 CAMPO DE ESTUDO: ASPECTOS DO VIVIDO

Conforme indicamos, a pesquisa-formação foi desenvolvida no espaço de uma escola particular, localizada em Campinho, sede do município de Domingos Martins, localizado na região Sudoeste-Serrana, a aproximadamente 50 km de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. O município “[...] ocupa uma faixa de 80 km de extensão por 20 km de largura, no sentido geral leste/oeste, tendo uma área de 1225 km² [...]” (DOMINGOS MARTINS, 2011, p. 4). O mapa a seguir, ilustra a dimensão territorial do município e nos impele a compreender a opção dessa região pela valorização da educação do campo.

FIGURA 1 - Mapa do Município de Domingos Martins



Fonte: <<http://www.domingosmartins.es.gov.br>> - Acesso em: 18 dez. 2015.

Conforme apresentado pelas cores do mapa, Domingos Martins atualmente está dividido em sete distritos/regiões: Santa Isabel, Biriricas, Sede (Campinho), Melgaço, Paraju, Ponto Alto, e Aracê. O município limita-se, geograficamente, Viana, Cariacica, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Afonso Cláudio, Venda Nova do Imigrante, Castelo, Vargem Alta, Alfredo Chaves e Marechal Floriano.

Grande parte da extensão territorial constitui a zona rural, espaço de maior ocupação populacional, conforme verificamos nos registros do Plano Municipal de Educação (PME): “[...] Tomando como base o ano de 2010, encontramos 67,90% das pessoas na zona rural e 32,11% na zona urbana” (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.22). Considerando a condição agrária do município, há uma valorização da educação voltada para as questões do campo, de forma a valorizar a cultura campestre e evitar o êxodo rural. Assim,

[...] no ano de 2010 os Municípios de Domingos Martins, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina estabeleceram um consórcio para a construção do IFES (Caramuru) que tem por finalidade a oferta de cursos voltados para as áreas agrícolas, avicultura, ambiental, entre outros. Além disso, através da Universidade Aberta do Brasil – UAB e nas escolas estaduais são ofertados cursos técnicos nas diversas áreas. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 147)

A escolha pelo tema de estudo não foi imparcial e teve, como pontos decisivos, ser o principal domicílio da pesquisadora e espaço de atuação profissional por mais de vinte anos. Marcou decisivamente também o fato de que, durante a trajetória profissional como pedagoga, a pesquisadora pôde acompanhar o crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular, bem como observar as queixas sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da sala comum para a docência inclusiva, em função de “não se sentirem preparados”.

O detalhamento exposto sobre os pontos decisivos para a escolha da temática deste estudo — o crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial e as dificuldades enfrentadas pelos professores da sala comum para a docência inclusiva — parece ser uma tendência. “[...] Das preocupações com o peso dos fatores extraescolares no desempenho de alunos, passa-se a uma maior atenção ao peso dos fatores intraescolares: é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2002, p. 53).

Desse ponto de vista, é que este trabalho investigativo constitui uma tentativa de contribuir com outros olhares para a organização da formação de professores e o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando os fatores intraescolares, sem deixar de articulá-los aos fatores extraescolares.

A seguir, na Tabela 1, apresentamos uma visão das matrículas, por sistema de ensino, nas escolas localizadas no município de Domingos Martins.

TABELA 1 - Matrículas nas escolas localizadas no município de Domingos Martins/ES

| Escolas | Sistema | Número | Número de Alunos 2015 | | | | | | Total Alunos | Total Geral Estudantes |
|-----------------------------|---------|--------|-----------------------|----------------|--------------|--------------|------|---------|--------------|------------------------|
| | | | Creche | Educ. Infantil | Ensino Fund. | Ensino Médio | EJA | Técnico | | |
| Escolas Unidocentes | M | 12 | --- | 47 | 210 | --- | --- | --- | 257 | |
| Escolas Pluridocentes | M | 11 | ---- | 151 | 310 | ---- | ---- | ---- | 461 | |
| Ensino Fundamental | M | 17 | ---- | 366 | 3.152 | ---- | ---- | ---- | 3.518 | |
| Ensino Fund. e Médio | M | 1 | ---- | ---- | 481 | 250 | 179 | | 429 | |
| Ensino Fund. e Médio | E | 5 | ---- | ---- | 1.051 | 1320 | 43 | 96 | 2.510 | |
| Centro Educ. Inf. e Creches | M | 8 | 436 | 245 | --- | --- | --- | --- | 681 | |
| Centro Atend. Educ. Espec. | P | 1 | ---- | --- | 107 | ---- | ---- | ---- | 107 | |
| Centro Educ. In Pacto | P | 1 | ---- | 26 | 26 | ---- | ---- | ---- | 52 | 8.015 |

Fonte: Plano Municipal de Educação – Domingos Martins (2015).

Conforme informamos, a base populacional do município está localizada na região rural; dessa forma, do total de 56 escolas apresentadas na Tabela 1, somente 6 estão localizadas na sede, sendo três escolas do sistema municipal (creche, centro de Educação Infantil e escola de Ensino Fundamental e Médio – EJA), uma escola do sistema estadual (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e duas escolas do sistema privado: escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (particular) e escola de atendimento especializado – APAE (filantrópica).

Apresentamos na tabela seguinte, as matrículas, na rede pública municipal, de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes comuns.

A Tabela 2 mostra o crescimento de matrículas na escola regular comum, enquanto o percentual de estudantes matriculados em escolas especializadas e em classes especiais caiu no período. Ora, se houve aumento significativo de estudantes público-alvo da Educação Especial na sala regular, parece conveniente ampliar a participação do profissional responsável por desenvolver a prática pedagógica em salas de ensino comum em espaços e atividades de formação, processo que parece ter sido efetivado pela análise dos dados na Tabela 3, complementando a Tabela 2.

TABELA 2 - Porcentagem de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede pública municipal/ES

| Ano | Classes Comuns | | Classes Especiais | | Escolas Exclusivas | |
|------|----------------|------------|-------------------|------------|--------------------|------------|
| | % | Estudantes | % | Estudantes | % | Estudantes |
| 2009 | 97,80% | 7.017 | 0,20% | 15 | 2,00% | 142 |
| 2010 | 100,00% | 11.553 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 |
| 2011 | 99,70% | 12.920 | 0,30% | 37 | 0,00% | 0 |
| 2012 | 100,00% | 14.277 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 |
| 2013 | 99,99% | 15.036 | 0,01% | 1 | 0,00% | 0 |
| 2014 | 100,00% | 16.344 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 |

Fonte: <www.observatoriodopne.org.br> – Nota: Dados organizados pela autora (2015).

A ampliação de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial provocou um aumento da contratação de profissionais especializados para atuar nessas escolas. Observemos os números registrados na Tabela 3.

TABELA 3 - Movimento dos professores da sala comum e do atendimento educacional especializado no município de Domingos Martins/ES

| ANO | Nº de Turmas | PROFESSORES | |
|------|--------------|-------------|-----|
| | | COMUM | AEE |
| 2009 | 376 | 329 | 1 |
| 2010 | 385 | 340 | 7 |
| 2011 | 400 | 375 | 13 |
| 2012 | 398 | 389 | 18 |
| 2013 | 390 | 381 | 19 |
| 2014 | 409 | 405 | 12 |

Fonte: <www.observatoriodopne.org.br> – Nota: Dados organizados pela autora (2015).

Conforme vemos nessa Tabela 3, houve um movimento na contratação de professores para o atendimento educacional especializado na esfera municipal, fato que se relaciona com o movimento de matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns localizadas no município. No que se refere ao fluxo de matrícula no ensino comum, vale destacar conforme os dados do INEP (2014), o Estado do Espírito Santo contava, em 2013, com 17.012 matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, na sala comum, assim divididas: 90 estudantes no sistema de ensino federal, 4.620 estudantes no sistema

estadual, 11.634 estudantes nos sistemas municipais e 668 estudantes no sistema privado de ensino.

Compreendendo que a dinâmica de trabalho dos professores especializados não obedece à mesma lógica em todos os municípios, entendemos que os profissionais especializados contratados, atendam, efetivamente, a demanda local das escolas do sistema municipal. Conforme o Plano Municipal de Domingos Martins (2015), “[...] há alunos e alunas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades matriculadas em 33 escolas, desde a Educação Infantil até o 9º ano. Em 32 unidades, há professores para a realização do Atendimento Educacional Especializado” (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.112). Para ilustrar o movimento de matrículas, apresentamos a seguir, a tipologia dos estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados nas salas comuns do município de Domingos Martins.

TABELA 4 - Matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em sala comum

| ANOS | | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
|--|---|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| D E F I C I Ê N C I A S | CEGO | 0,00% | 33,00% | 33,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | BAIXA VISÃO | 100,00% | 67,00% | 67,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |
| | | 1 | 2 | 2 | 6 | 6 | 6 |
| | SURDO/CEGO | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | TOTAL | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |
| | | 1 | 3 | 3 | 6 | 6 | 6 |
| | AUDITIVA | 0,00% | 2,20% | 0,00% | 2,90% | 4,20% | 1,00% |
| | | 0 | 1 | 0 | 3 | 4 | 1 |
| | INTELECTUAL | 60,00% | 66,70% | 60,20% | 64,80% | 68,40% | 68,30% |
| | | 6 | 30 | 56 | 68 | 65 | 69 |
| | FÍSICA | 20,00% | 26,70% | 24,80% | 21,00% | 15,80% | 19,80% |
| | | 2 | 12 | 23 | 22 | 15 | 20 |
| | MÚLTIPLA | 20,00% | 4,40% | 15,00% | 11,30% | 11,60% | 10,90% |
| | | 2 | 2 | 14 | 12 | 11 | 11 |
| | TOTAL | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% |
| | | 10 | 45 | 93 | 105 | 95 | 101 |
| | TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO | 0,00% | 100,00% | 48,10% | 37,90% | 17,60% | 0,00% |
| | | 0 | 10 | 13 | 11 | 9 | 0 |
| ALTAS HABILIDADES | 0,00% | 0,00% | 51,90% | 62,10% | 82,40% | 0,00% | |
| | 0 | 0 | 14 | 18 | 42 | 0 | |
| TOTAL | 0,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 100,00% | 0,00% | |
| | 0 | 10 | 27 | 29 | 51 | 0 | |

Fonte: <www.observatoriodopne.org.br> e CREI – Domingos Martins (2014).

Nota: Dados organizados pela autora.

Conforme sinalizam os dados das tabelas apresentadas, em 2014 houve aumento de estudantes com deficiência intelectual e deficiência física (Tabela 4), e concomitantemente uma diminuição no número de contratação de professores especializados (Tabela 3). No entanto, há de se considerar também que diminuiu o número de matrículas de estudantes com baixa visão, deficiência auditiva e transtorno global do desenvolvimento no ano de 2014, assim como não há registro de estudantes com altas habilidades/superdotação (Tabela 4). Entre as variadas situações que podem ter contribuído para a diminuição dos estudantes público alvo da Educação Especial, inferimos sobre a faixa etária limite dos estudantes, que pode ter levando-os a procurar por matrícula em cursos de EJA. Essa hipótese nos indicar pistas também sobre a diminuição de contratação de professores, se pensarmos que a organização para o trabalho dos professores especializados pode ser a de um profissional para atender a mais de uma escola, em um mesmo período de contratação.

Contudo, estamos considerando que não há número de professores especializados concursados; o sistema contrata temporariamente, de acordo com as possibilidades administrativas e a necessidade de acompanhamento para o ano letivo em curso. Corroborando a inferência sobre a contratação de professores, trazemos um recorte do Plano Municipal de Educação (PME).

[...] conforme a demanda das escolas em relação à matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, foram abertas vagas e realizado processo seletivo para a contratação de professores e auxiliares para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. (DOMINGOS MARTINS, 2015, p.185).

A situação delineada no excerto anterior indica a necessidade de formação continuada para os professores da sala comum, considerando os aspectos objetivos vividos por eles no exercício profissional dentro das instituições e, outrossim, os conhecimentos específicos dos temas relacionados à Educação Especial, como possibilidade de uma docência inclusiva na escola regular comum.

3.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Constituíram a caminhada da pesquisa-formação que realizamos oito professores na sala comum da escola regular, atuantes nos sistemas de ensino privado, municipal e estadual, conforme apresentamos na tabela 5 a seguir.

TABELA 5 - Professores participantes da pesquisa-formação

| Participantes | Idade | Naturalidade | Residência | Local de Trabalho | Deslocamento |
|---------------|-------|--------------------------|---------------------------|-------------------|---------------|
| Professora 5 | 34 | Sete Lagoas MG | Sede Domingos Martins | Domingos Martins | Caminhando |
| Professora 8 | 23 | Guarapari ES | Santa Isabel Dom. Martins | Domingos Martins | Carro próprio |
| Professora 15 | 30 | D. Martins ES | Sede Domingos Martins | Domingos Martins | Caminhando |
| Professora 12 | 34 | D. Martins ES | Sede Domingos Martins | Domingos Martins | Carro próprio |
| Professora 1 | 27 | São Gabriel da Palha -ES | Soído Domingos Martins | Domingos Martins | Carro próprio |
| Professora 13 | 23 | D. Martins ES | Sede Domingos Martins | Domingos Martins | Carro próprio |
| Professora 4 | 47 | Santa Tereza ES | Sede Domingos Martins | Domingos Martins | Caminhando |
| Professor 10 | 37 | D. Martins ES | Santa Isabel Dom. Martins | Domingos Martins | Carro próprio |

Fonte: Questionário 1 e 2, organizado pela autora (2015).

Verifica-se que a média de idade dos professores está entre 20 e 50 anos. A maior parte é natural do Espírito Santo, sendo que somente 1 (um) participante¹⁵ veio de outro estado. Todos moram em Domingos Martins, próximos ao local de trabalho, porém há necessidade de alguns usarem o carro para locomoção em função das distâncias dentro do município, de casa para a escola ou entre uma escola e outra.

Os dados da tabela 5, sistematizados a partir das respostas do Questionário 1, mostraram que, com exceção de uma professora que veio de outro Estado há dez anos, os demais professores residem, trabalham e estudaram no município desde o início de sua escolarização, passando pela Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Os dados assinalam também, que os indivíduos desse grupo tiveram vivências culturais muito semelhantes se considerarmos as configurações frequentadas por eles durante a convivência social.

Considerando o contexto cultural do município, a maioria dos professores da pesquisa-formação não considera o viés cultural das escolas, dos seus participantes e, principalmente, de seus estudantes como que constituídos pela cultura campesina, apesar de estar registrado no PME (2015, p.) que “[...] no ano de 2010, a Educação do Campo passou a ser o tema de estudo da formação de toda a rede”. Nessa lógica, mesmo não sendo o nosso foco de análise nesse estudo, a desconsideração da cultura campesina chamou nossa atenção, porque acreditamos que esse modo de olhar o estudante, conhecendo as singularidades culturais de cada um, é muito

¹⁵ Procuramos organizar as tabelas com dados sempre obedecendo a ordem em que aparece na Tabela 5, de modo a facilitar a leitura e compreensão dos resultados analisados. Para preservar a identidade dos professores, em substituição aos nomes próprios, usamos números escolhidos por eles em um sorteio no 4ª encontro, ocorrido em 3/3/2014, conforme Quadro 1 apresentado neste relatório.

significativo para a prática pedagógica, principalmente em se tratando de um município tão diverso culturalmente.

Domingos Martins tem, em sua base, a colonização alemã, mas sua população também comporta a segunda maior colonização pomerana do Brasil, com uma população de estudantes que, atualmente, circula pelas escolas de todo o município. A valorização poderia ser o primeiro passo na caminhada de um processo de inclusão escolar.

Na próxima tabela, apresentamos dados que nos permitem conhecer um pouco da dinâmica e do cotidiano profissional dos participantes, informações muito válidas para a análise dos dados relativos às percepções desses profissionais sobre a inclusão.

TABELA 6 - Atuação profissional dos professores participantes da pesquisa-formação

| Participantes | Sistema que atua | Nível de ensino | Escolas que atuam | C/ H semanal |
|---------------|----------------------------|--------------------------|-------------------|--------------|
| Prof. 5 | Privado | Educ. Infantil | 1 | 25h |
| Prof. 8 | Municipal/Privado | E. Fund. - Anos finais | 3 | 40h |
| Prof. 15 | Estadual/Municipal Privado | E. Fund. - Anos iniciais | 2 | 40h |
| Prof. 12 | Privado | Educação Infantil | 1 | 25h |
| Prof. 1 | Municipal/ Privado | E. Fund. - Anos iniciais | 2 | 40h |
| Prof. 13 | Privado | Educação Infantil | 1 | 25h |
| Prof. 4 | Estadual/Municipal Privado | E. Fund.- Anos finais | 2 | 40h |
| Prof. 10 | Estadual/Municipal Privado | E. Fund. - Anos finais | 3 | < 40h |

Fonte: Questionários aplicados aos professores da pesquisa-formação, organizados pela autora (2015).

Conforme apreciamos, o grupo é diverso: três professores estão vinculados ao sistema privado, outros três estão ao sistema estadual e dois do sistema municipal de ensino. A média de experiência docente varia de 1 a 20 anos, fato peculiar que trouxe muita riqueza e momentos de troca gratificante entre os participantes nos encontros da pesquisa-formação, considerando, inclusive que esses professores atuam em níveis diferentes.

Cinco professores trabalham em mais de uma escola, contabilizando uma carga-horária média de 40 horas. Registramos média, porque a docência na modalidade EJA também ocorre aos sábados, portanto o professor que atua junto a esses estudantes pode somar mais de 40 horas semanais de trabalho. A carga horária “fechada”, como falam os professores, foi um fato que gerou muita reflexão no grupo no que diz respeito às formações continuadas oferecidas sem um

planejamento entre os sistemas, o que dificulta a participação do professor que trabalha em dois sistemas diferentes.

TABELA 7 - Perfil acadêmico dos professores participantes da pesquisa-formação (graduação)

| | GRADUAÇÃO | INSTITUIÇÃO | NATUREZA | MODALIDADE | TEMPO QUE FINALIZOU |
|----------|------------|-------------|------------------|----------------|---------------------|
| Prof. 5 | Pedagogia | Privada | C. Universitário | Presencial | De 8 a 14 anos. |
| Prof. 8 | História | Privada | C. Universitário | Presencial | De 3 a 7 anos. |
| Prof. 15 | Pedagogia | Privada | Faculd. isolada | Presencial | De 8 a 14 anos. |
| Prof. 12 | Pedagogia | Privada | Faculd. isolada | Presencial | De 3 a 7 anos. |
| Prof. 1 | Pedagogia | Privada | C. Universitário | Semipresencial | De 3 a 7 anos. |
| Prof. 13 | Pedagogia | Privada | C. Universitário | Semipresencial | Cursando |
| Prof. 4 | Letras | Privada | C. Universitário | Presencial | De 8 a 14 anos |
| Prof. 10 | Matemática | Privada | C. Universitário | Presencial | De 8 a 14 anos. |

Fonte: Questionários aplicados aos professores da pesquisa-formação, organizados pela autora (2015).

A tabela 7 informa que a modalidade presencial marca a formação acadêmica inicial do grupo, bem como os estudos em instituição privada, em faculdades isoladas e centros universitários.

A preferência pelas instituições privadas indicadas nos dados do questionário pode ser associada ao registro no documento do Plano Municipal de Educação – Domingos Martins (2015, p.151), ao esclarecer que atualmente a oferta de nível superior na área de educação “[...] é feita por meio do Polo UAB¹⁶, bem como por faculdades particulares presenciais e à distância”. “[...] Estes cursos, em sua maioria, possuem valores mais acessíveis, não necessitando fazer financiamentos.” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – DOMINGOS MARTINS, 2015, p.185). A motivação pelos cursos a distância, também pode ser explicado pela dificuldade de deslocamento de muitos professores que residem nos espaços rurais e não dispõem de meios de transporte público diário.

¹⁶ UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de EaD de responsabilidade das instituições públicas de Ensino Superior (IPES) formadoras. O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados.

Quanto à pós-graduação, quatro professores indicaram a conclusão de um curso semipresencial de especialização com carga horária de 360 horas, sem ter o foco em diversidade ou Educação Especial, conforme apreciamos na Tabela 8.

TABELA 8 - Perfil acadêmico dos professores participantes da pesquisa-formação (pós-graduação)

| | PÓS-GRADUAÇÃO | TEMÁTICA | INSTITUIÇÃO | MODALIDADE |
|----------|----------------------|-------------------------------------|---------------|-----------------|
| Prof. 5 | Não fez | Não se aplica | Não se aplica | Não se aplica |
| Prof. 8 | Especialização-360 h | Informática educativa | Pública | Semipresencial. |
| Prof. 15 | Especialização-360 h | Educação Infantil e séries Iniciais | Privada | Semipresencial. |
| Prof. 12 | Não fez | Não se aplica | Não se aplica | Não se aplica. |
| Prof. 1 | Especialização-360 h | Gestão Políticas Públicas | Pública | Semipresencial. |
| Prof. 13 | Não fez | Não se aplica | Não se aplica | Não se aplica. |
| Prof. 4 | Não fez | Não se aplica | Não se aplica | Não se aplica. |
| Prof. 10 | Especialização 360h | Educação Matemática | Privada | Semipresencial |

Fonte: Questionários aplicados aos professores da pesquisa-formação, organizados pela autora (2015).

A respeito dos cursos de especialização, a indicação no documento do Plano Municipal de Educação – Domingos Martins (2015, p. 340) ajuda a entender a procura dos professores por cursos de pós-graduação no município.

[...] O Município de Domingos Martins possui, na Sede, um Polo da Universidade Aberta do Brasil, onde são ofertados cursos na modalidade de EaD, no entanto, há a dificuldade dos professores no que se refere à locomoção, bem como os horários em que muitos cursos são disponibilizados.”

Os estudos na modalidade a distância (EaD) tem conquistado espaço entre os professores, acreditamos que em função da flexibilidade de períodos, horários e, pagamentos facilitados quando se trata de instituição privada. Os cursos de especialização à distância no município em Domingos Martins, são ofertados tanto por instituição superior privada quanto pela pública. As atividades, geralmente, acontecem aos sábados e muitos professores que procuram por certificação, confiam seu enriquecimento curricular acadêmico a estas instituições.

4 A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EXPECTATIVAS NO TRABALHO DOCENTE

Nos últimos anos, a política educacional brasileira passou por significativas transformações no sentido de garantir a universalização da educação escolar. Conforme destacamos, recentemente, diferentes entidades e instituições (de natureza pública e privada) estiveram envolvidas em um amplo debate nacional que desencadeou a elaboração e a aprovação do último Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024. Em 25 de junho de 2014, pela Lei nº 13.005, o Congresso Nacional aprovou então Plano Nacional de Educação, constituído de 14 artigos, complementado, em seu anexo, por 20 metas que contemplam aspectos centrais das lutas empreendidas por diferentes organizações da sociedade civil. A meta quatro estabelece a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, até o final da vigência do atual Plano Nacional de Educação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, são documentos legais que já indicavam a matrícula do estudante público-alvo na escola comum (BRASIL, 1988; 1996), bem como, afirmaram a Educação Especial como uma modalidade da Educação Básica, atravessando todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Essas leis subsidiaram o processo de organização normativa de outros documentos que sustentaram a ideia de matrícula e a frequência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns dos sistemas de ensino das unidades federativas brasileiras.

Dentre os documentos que nortearam o movimento de inclusão escolar, pós-Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pós-LDBEN (BRASIL, 1996), destacamos a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), lançada em 2008, por serem ambos marcos da legislação, ao tratar do processo histórico de organização para a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro. Não adentraremos nas especificidades dos instrumentos legais, todavia apresentamos tópicos que marcam o contexto atual quanto à percepção de inclusão dos estudantes.

A Resolução nº 2/2001 regulamentou os artigos sobre a inclusão na escola regular comum dos estudantes público-alvo da Educação Especial, previstos da LDBEN nº 9.394/96, normatizando as premissas inclusivas que estavam no debate internacional naquele momento histórico. Além

disso, instituiu diretrizes para a política nacional, com um conjunto de ideias que se firmaram como predominantes no campo da Educação Especial. (GARCIA; MICHELS, 2011).

Assim, o Art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece que “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL/CNE, 2001). O excerto do documento preconiza que a organização da matrícula e a frequência dos estudantes público-alvo da Educação Especial acabam de fato sendo normatizadas por aparatos legais dos sistemas locais, ou seja, são documentos originados do alcance da interpretação feita sobre as leis nacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma a Educação Especial como uma modalidade que transversaliza o sistema de ensino do nosso país, porém sem ser substitutiva à escolarização; outrossim, indica a modalidade como campo de conhecimento. A partir dessa legislação (PNEE 2008) é assumido pelo Estado brasileiro o modelo teórico de inclusão total, como perspectiva teórica e organizacional para a educação nacional. No documento de 2008 subjaz a ideia de que a educação inclusiva, respaldada na concepção de direitos humanos, é cultural, social e pedagógica e, além de tudo, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os estudantes (CAIADO e LAPLANE, 2009).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) há o reconhecimento do direito às singularidades e também direito à equiparação de oportunidades. Para tanto, o documento aponta mudanças na organização das escolas, marcando assim o processo pedagógico, vivido dentro do espaço escolar, como significativo na superação da cultura social da exclusão.

Os referenciais desses documentos ancoraram a organização dos processos legais para a inclusão escolar, que deveriam pressupor as condições de acesso, participação e aprendizagem em igualdade de condições a todos os estudantes nas escolas regulares do sistema educacional brasileiro.

No entanto, apesar de sabermos sobre a importância da participação dos grupos sociais para o processo da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a História informa que a legislação nacional não se concretizou somente pelas conquistas dos movimentos

sociais minoritários, pois os documentos também se concretizaram ao seguir o fluxo de influências políticas e interesses econômicos de órgãos internacionais.

Dessa forma, assim como a legislação nacional foi marcada por conveniências sócio-histórica de grupos sociais diversos, inferimos que os documentos locais, além de delineados pela filosofia presente na legislação nacional, do mesmo modo foram marcados pelas conveniências sociopolíticas das unidades federativas ou pela interpretação, pelos conhecimentos e pelos valores dos profissionais que elaboraram seu conteúdo, delimitando uma perspectiva teórica-metodológica para as ações na escola.

Com essa perspectiva, ao conhecermos os instrumentos legais dos sistemas de ensino em que atuam os professores, estamos também considerando que são registros de pessoas, que em um determinado momento histórico organizaram um documento ancorado em normas legais nacionais, com um registro influenciado, no entanto, pelas singularidades, em função das redes estabelecidas no contexto de sua elaboração.

Partindo desse entendimento, julgamos que em função das formações continuadas, seja pela escola, seja pelo sistema, a concepção política do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial registrada nos documentos locais pode inferir sobre o sentido que os professores atribuem à escolarização desses estudantes.

Nessa linha de raciocínio, observando a origem institucional e profissional dos professores que participaram desta investigação e as premissas que orientam nossa compreensão sobre formação de professores, consideramos que seria relevante conhecer o sentido atribuído à inclusão de estudante público-alvo da Educação Especial, expressos nas orientações legais dos instrumentos pertinentes aos sistemas de ensino em que atuam.

Assim, durante nossa investigação, procuramos pelos documentos dos sistemas de ensino que regulamentam e orientam o processo pedagógico no interior das instituições escolares, de modo a conhecer o conteúdo referente à filosofia teórica-metodológica, atribuído ao processo de inclusão e também verificar as orientações a respeito da formação continuada dos professores.

Entre os documentos explorados nessa caminhada, priorizamos, primeiramente, o Regimento Escolar, por ser um documento presente nos três sistemas originários dos participantes; para os sistemas públicos, também acessamos o Plano de Educação Municipal de Domingos Martins e o Plano de Educação Estadual do Espírito Santo.

Para tanto, estivemos na Secretaria Municipal de Educação de Domingos Martins, e formalizamos a solicitação para acessar os documentos e estudá-los. Os documentos do sistema estadual estão disponibilizados na mídia digital e por essa via é que foram pesquisados. O Regimento Escolar da instituição particular, foi cedido pela direção da escola para consulta. Procuramos coadunar a leitura dos documentos com os outros dados que havíamos coletado, ou seja, as narrativas das entrevistas, as respostas aos questionários e os registros dos professores nas atividades desenvolvidas durante os encontros, como também nas escritas das observações que registramos em diário de campo.

O Regimento Escolar, documento comum às escolas municipais de Domingos Martins, assume, no Art. 12, como um dos objetivos do capítulo referente à educação básica, que ao aluno “[...] com necessidades educacionais especiais serão garantidos serviços especializados, em função das condições específicas e sempre que possível a sua *integração na rede regular de ensino* [grifo nosso]” (DOMINGOS MARTINS, 2012, p.07).

Observamos que esse documento valoriza o conceito de integração para a Educação Especial, no desenvolvimento das ações pedagógicas na escola regular comum, apesar de ter sido aprovado após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC em 2008, que orienta os sistemas de ensino para a organização de ações pedagógicas inclusivas nas escolas regulares, bem como para a promoção do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Por outro lado, no Regimento Comum do sistema estadual de ensino do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2009), verificamos no Art. 15 a seguinte especificação: “[...] os objetivos do ensino devem convergir para os fins mais amplos da educação nacional.” Complementarmente, na Seção V, o documento apresenta uma definição para os estudantes público-alvo da Educação Especial nos seguintes termos: “[...] educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12). Desse modo, os registros no documento orientador do estado, reproduzem o entendimento sobre a Educação Especial, presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 01/2008.

Entendemos assim que, ao coadunar com a filosofia expressa na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 01/2008, que organiza as diretrizes para a

inclusão escolar, o sistema estadual de ensino assume, em termos legais, a perspectiva da inclusão escolar, ao referir-se à modalidade de Educação Especial.

Do mesmo modo, o Regimento Escolar da escola particular (2011), aprovado pelo órgão competente do Estado (CEE/ES), também expressa indicativos relativos à inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial. O documento não dedica uma seção especial para a modalidade de Educação Especial, no entanto assume, em seu Art. 7º, que está “[...] integrado aos princípios da Educação Nacional consubstanciado na Lei 9394/96 [...]” (CEG, 2011, p. 2) e registra, no Art. 10º do Capítulo I, que trata dos objetivos específicos da escola, que a instituição deve “[...] proporcionar estratégia de ensino para atender as necessidades da aprendizagem, assegurando a todos uma educação de qualidade.” (CENTRO EDUCACIONAL GERAÇÃO, 2011, p. 3).

Ocorre que, para nós, só a legislação, desvinculada do cotidiano da escola não atendia aos propósitos da nossa pesquisa. Nesse sentido, intentamos articular as orientações dos documentos balizadores do trabalho na escola onde atuam os professores que participaram da nossa investigação com os dados recolhidos a partir do movimento da pesquisa-formação, no intuito de compreender as construções subjetivas e as práticas pedagógicas assumidas pelos docentes do nosso grupo. Nessa articulação entre o que nos foi revelado pelos professores e os documentos oficiais locais, seguimos acreditando que “[...] para compreender o controle de conduta que a sociedade impõe a seus membros não basta conhecer as metas racionais que podem ser referidas para explicar seus comandos e proibições” (ELIAS, 1993, p. 268-269).

Conforme destacamos, durante o curso de extensão aplicamos dois questionários, objetivando ampliar nossa compreensão sobre as múltiplas figurações, condutas e contextos funcionais dos participantes da pesquisa-formação. Entre as questões apresentadas nesses questionários, procuramos saber dos profissionais há quanto tempo recebiam estudantes público-alvo da Educação Especial em suas classes e, tendo esses estudantes sob sua responsabilidade educativa, qual o sentimento que predominava em relação ao desenvolvimento de sua docência, diante dessa situação de contar com a matrícula de um estudante público-alvo da Educação Especial na turma em que atua. Os dados foram sistematizados na tabela a seguir.

TABELA 9 – Trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial

| Professores | Tempo de docência | Estudantes público-alvo | Sentimento que Predomina |
|--------------------|--------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Prof.04 | Mais de 20 anos | Mais de 5 anos | Preocupação |
| Prof.12 | 10 a 15 anos | Mais de 5 anos | Insegurança |
| Prof.15 | 10 a 15 anos | Mais de 5 anos | Insegurança |
| Prof.01 | 6 a 9 anos | 4 anos | Insegurança |
| Prof.08 | 3 a 5 anos | Mais de 5 anos | Insegurança |
| Prof.10 | 3 a 5 anos | Mais de 5 anos | Preocupação |
| Prof.13 | 1 a 2 anos | 3 anos | Preocupação |
| Prof.05 | 6 a 9 anos | 1 ano | Preocupação |

Fonte: Questionário 1 e 2, organizados pela autora

Atentando para o tempo em que os professores recebem estudantes público-alvo da Educação Especial em suas salas, observamos que as instituições têm exercitado a garantia do direito de matrícula desses estudantes, conforme orientações legais, em especial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)¹⁷.

Ocorre que, para além da letra da Lei, o acesso desses sujeitos à escola comum demanda mudança de valores, de atitudes e de práticas educacionais. Essa outra perspectiva concorre para a explicitação do sentimento de insegurança e de preocupação indicado, recorrentemente, pelos respondentes ao questionário, em relação ao desenvolvimento de seu trabalho junto aos os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Concernente a essa questão, entendemos que os dados coletados pela via dos questionários associadas as reflexões realizadas, parecem nos indicar que os participantes consideram os conhecimentos da modalidade da Educação Especial como um campo pertinente à educação básica e não como área segregada. Com esse entendimento inicial, observamos que, do ponto de vista dos participantes, há aceções no contexto escolar que influenciam diretamente a constituição teórica-metodológica dos profissionais sobre a possibilidade de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. A partir das respostas dos professores, construímos três eixos que parecem sistematizar suas expectativas em relação a inclusão escolar.

¹⁷ Esse documento, conforme já explicitado, recomenda a implementação de políticas públicas para que estudantes público-alvo da Educação Especial tenham garantido o acesso e a escolarização na escola regular comum.

- a) reconhecimento do direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola regular comum;
- b) esclarecimentos de dúvidas sobre os sentidos da escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular comum;
- c) necessidade de colaboração entre profissionais da escola no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos para o processo da escolarização.

Com a clareza de que os dados coletados nesta investigação não respondem a completude dos olhares dos professores participantes, seguimos apresentando os aspectos que procuram referendar alguns sentidos que os docentes atribuem à inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial. Por essa via, para melhor compreensão dos significados atribuídos à inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial pelos educadores participantes desta investigação, avançamos apresentando o item que trata do reconhecimento dos professores quanto ao direito de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

4.1 O RECONHECIMENTO DO DIREITO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À ESCOLA REGULAR COMUM

Em nossos encontros, como parte da dinâmica de formação implementada, quando solicitamos que justificassem indicações expressas no questionário e que diziam respeito ao sentimento que aflorava em relação à docência junto ao estudante público-alvo da Educação Especial, a Prof. 13, declarou: “[...] Coloquei preocupação porque tenho mesmo, sempre fico mal. Mas não é com o aluno em si, pobrezinhos, quase sempre eles são bonzinhos. Fico preocupada de não dar conta dele” (DIÁRIO DE CAMPO, 4º Encontro de Formação, 03 mar. 2015).

A narrativa dessa professora parece ocorrer em função da visibilidade que ela dá ao estudante público-alvo da Educação Especial na em sua sala de aula; o estudante tem o direito de estar naquele espaço social e requer a aprendizagem dos conteúdos escolarizados, entretanto o professor dá pistas de que talvez não tenha conhecimento necessário que o qualifique para promover o ensino nesse contexto.

O reconhecimento do direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola regular comum, recorrentemente, leva os professores a assumirem a culpa por esse “não saber”, indicando a necessidade de formação com conhecimentos sociais, seja pela apropriação particular e individual desse saber, seja pelas trocas com os pares no contexto escolar.

Dessa forma, a necessidade de conhecimentos sociais para atuar com os estudantes público-alvo da Educação Especial se constitui uma demanda dos professores. Outros participantes justificaram suas respostas a essa questão, nos seguintes termos:

[...] Fico com muita preocupação e me dá angústia, porque tem muita coisa do aluno que é fora da minha sala de aula e não sei como ele desenvolve e, nem os outros (professores, pedagogo...) sabem como é na nossa salinha. A gente precisa ficar mais envolvido, mas é tanta coisa o tempo todo e não dá” (DIÁRIO DE CAMPO, 4º Encontro de Formação, 03 mar. 2015, Prof.5).

[...] Na verdade, sinto muita coisa: medo, preocupação porque sei que vou ter muito trabalho, mas a insegurança me acompanha sempre porque não sei se estou fazendo do jeito certo. Pelo menos vou tentando e às vezes dá certo [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 4º Encontro de Formação, 03 mar. 2015, Prof.15).

Essas justificativas mostram que a presença do estudante público-alvo da Educação Especial na escola comum não aparenta ser vista com estranhamento pelos participantes. Entretanto, mais uma vez, os relatos da Prof.15 — “[...] não sei se estou fazendo do jeito certo [...]” — e da Prof.13 — “[...] Fico preocupada de não dar conta dele” — demonstram que não se sentem respaldados pelos saberes constituídos na academia e nem nos saberes constituídos na prática cotidiana para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com esse grupo específico de estudantes.

Durante os encontros de formação, as inquietantes declarações dos professores constituíram questões balizadoras das discussões sobre o trabalho docente no cotidiano escolar. Os debates impulsionaram reflexões sobre alguns questionamentos. Como fica o desenvolvimento acadêmico do estudante público-alvo da Educação Especial quando os professores não dialogam entre si sobre o desenvolvimento desse aluno? E quando as tentativas docentes não dão certo, o que acontece com esse estudante? E como fica a construção subjetiva do “ser professor” diante dessa realidade? (DIÁRIO DE CAMPO, 10º Encontro de Formação, 24 mar. 2015).

Pelo exposto, estamos entendendo que os sentimentos de insegurança e preocupação indicados pelos participantes só acontecem porque há o reconhecimento do direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola regular comum, pois eles são vistos pelos professores como indivíduos que fazem parte da figuração educativa. Não obstante, os sentimentos de insegurança e de preocupação dos professores parecem derivar de situações correlacionadas: os profissionais compreendem que têm o desafio docente de escolarizar todos os estudantes de sua classe e se organizam para tal, mas, para atingir esse desafio de escolarização e responder a

demanda da escola regular, carecem de uma reorganização pedagógica e administrativa nos espaços institucionais.

Compreendendo a pertinência de debates mais recorrentes sobre “os sentidos da inclusão”, além do questionário, também abordamos essa questão em outros momentos, como a dinâmica do registro de “perguntas finais”, criada durante os encontros do curso de extensão. As perguntas deixadas por escrito pelo grupo, nessas ocasiões, evidenciam que a “inclusão escolar” carrega sentidos ambíguos e controversos para os participantes:

[...] O aluno do AEE precisa fazer prova? (Prof.8);

[...] A sala de aula pode ter mais de um aluno especial? (Prof.15);

[...] Tenho um aluno sem laudo mas não aprende. Como faço para pedir o laudo? (Prof.1);

[...] Ouço falar que o espaço da sala de aula é do professor, então gostaria de saber qual a lei que me obriga a aceitar o aluno com deficiência em minha sala. (Prof. 4).

Com o propósito de trazer à tona as dúvidas e os posicionamentos dos professores participantes do curso de extensão, na atividade inicial do 4º Encontro de Formação (03 mar. 2015), apresentamos o seguinte questionamento: “Qual a motivação de participar de um estudo cujo objetivo é a reflexão sobre a própria prática e a constituição de conhecimentos que possibilite a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na sala regular comum?”

Em meio às reflexões e discussões, ao responder a essa questão, a Prof. 4 declarou que inclusão “[...] não é só matricular e pronto. Precisa dar conta do aluno”. Nesse debate, o Prof. 10 acrescentou que para o aluno “[...] com deficiência intelectual aprender, o professor tem que ser o cara, tem que ser bom. Não é para qualquer um”. A Prof. 12, por sua vez, indagou por que “[...] hoje em dia, o aluno especial está em todas as escolas. E então?” (DIÁRIO DE CAMPO, 03 mar. 2015)

No 5º Encontro de Formação, após conversa sobre o direito à escolarização das pessoas para o momento atual da nossa história, propusemos aos participantes que fossem mais explícitos quanto à noção de inclusão escolar. Desse modo, a Prof.1, apoiada pela Prof.15, declarou que “[...] não temos como elaborar um conceito. Já vimos muita gente falando nos nossos estudos neste curso, mas não temos segurança de 'uma ideia para registrar’” (ATIVIDADE, 06 mar. 2015).

A declaração da Prof.1 e da Prof.15 provém da insegurança de posicionarem-se em relação à educação em sua amplitude, inclusive em relação ao reconhecimento das diferenças de outros indivíduos presentes no espaço escolar, além do “aluno especial”.

Também consideramos que a declaração “[...] Já vimos muita gente falando nos nossos estudos neste curso” explicita certa carência de estudos e reflexões sobre a presença do estudante público-alvo da Educação Especial nos sistemas em que atuam esses professores e, sendo assim, a ausência de elementos que possibilitem aos participantes elaborarem um ensaio sobre a inclusão, considerando a dimensão da educação na escola regular.

Ainda com o propósito de conhecer mais sobre o sentido de inclusão dos professores participantes, verificamos nos registros da atividade em grupo, desenvolvida ao final do 10º Encontro de Formação (24 mar. 2015), a presença de outros elementos relativos à aceção dos docentes quanto à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na sala comum. Desse modo, contando novamente com o apoio da Prof. 15, a Prof. 1 afirmou que “[...] toda criança tem direito a aprender, respeitando as suas particularidades, dentro das suas necessidades educativas”. Em complemento, o Prof. 10 e a Prof. 13 apoiaram a observação da Prof. 8 que afirmou que a inclusão “[...] consiste em fornecer aos diferentes alunos metodologias diferenciadas para sua aprendizagem.”

Reforçando a narrativa da Prof.8, trazemos novamente declaração da Prof.4 de que inclusão “[...] não é só matricular e pronto. Precisa dar conta do aluno”, no intuito de esclarecermos que, nesta investigação, a inclusão escolar refere-se ao acesso, à permanência e as aprendizagens dos conteúdos tradicionais da escola comum de um grupo específico: estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, o enfoque teórico-metodológico das práticas docentes precisa ser orientado, para o atual contexto histórico da escola regular, que, em princípio, oportuniza respostas educativas a todos os indivíduos, independentemente de suas singularidades.

Não obstante, os dados nos permitiram observar que “o modelo escolar”, ou seja, as rotinas e os rituais constituídos institucional e historicamente prevalecem nas práticas discursivas dos professores, mesmo que os tempos e os percursos de aprendizagem sejam tão distintos e variáveis, sobretudo no que diz respeito à apropriação de saberes pelos estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa realidade corrobora o pressuposto da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, cujo cerne teórico traz o conceito de processo civilizador com a ideia de que, no interior desse processo, há avanços e retrocessos sociais acontecendo juntos e o tempo todo, no mesmo espaço, em função de o mesmo indivíduo constituir várias figurações.

Considerando os avanços e retrocessos no interior do processo, podemos perceber que, para alguns professores, o reconhecimento do direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola regular comum significa a matrícula, visto que esse aluno tem “[...] o direito de aprender dentro das suas necessidades educativas”. No entanto, entendemos que essa percepção pode limitar o desenvolvimento do estudante, dependendo do olhar teórico-metodológico que se faz do conceito de “necessidades educativas”. Conseqüentemente, cabem algumas questões. O que é necessidade educativa? Está relacionada aos conteúdos formais da escola? As interpretações podem ser múltiplas, a depender da formação do professor.

Por outro lado, para outros professores, o reconhecimento do direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola regular comum tem um significado muito maior do que a matrícula, pois é necessário “[...] dar conta do aluno”, por isso, “[...] o professor tem que ser o cara, tem que ser bom. Não é para qualquer um”. Na tentativa de responder a esse desafio, outras demandas relacionadas aos exames acadêmicos, ao laudo médico, ao número de estudantes por sala e, inclusive, à obrigatoriedade de matrícula desses estudantes no ensino comum constituem a pauta dos debates entre os docentes.

Acreditamos que essas questões podem enriquecer o processo formativo dos professores. Além de considerar a diversidade de sujeitos e suas necessidades, elas podem potencializar questionamentos relativos às convenções e rotinas escolares. E, nesse sentido, podem auxiliar na ressignificação do próprio espaço escolar, revelando-se como um convite a historicizar essa instituição social, instigando o debate em torno de questões absolutamente pertinente em termos de construção de uma escola para todos, por exemplo: para quem, e a serviço de quem atuamos? Quais os outros tempos e os outros modos de aprender? Qual outro currículo? Como organizar práticas de ensino e de aprendizagem que escapem aos imperativos produtivistas do mercado? Nesse processo reflexivo, nossas indagações se direcionariam muito mais para os processos institucionais que alcançaram legitimidade em longa duração histórica do que para as dificuldades e “limitações” individuais de tantas crianças e de tantos jovens que atualmente buscam tornarem concreto esse direito social.

Desse modo, conhecer sobre “[...] a lei que me obriga a aceitar o aluno com deficiência em minha sala” (Prof.4) ajudaria a delinear o convite ao diálogo e à reflexão com nossos pares docentes, que os levem a considerar mais do que o reconhecimento do direito à matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular comum. Essa aproximação pode nos ajudar a construir, a partir das mais diferentes expectativas, um conceito/uma noção

de inclusão mais articulado/articulada com os saberes e com as práticas pedagógicas que definem a função social da escola em cada lugar, na sua especificidade.

Conforme salientamos, um dos aspectos mais relevantes, percebidos nos dados analisados, é o fato reconhecido pelos professores de que os estudantes público-alvo da Educação Especial fazem parte da escola regular comum, aspecto que coincide com a teoria sócio-histórica de Vigotski que já apontava o ingresso na escola regular comum, como uma alternativa viável para os estudantes que são socialmente determinados como diferentes dos padrões normais. Sobre isso, Beyer (2003, p. 166) registra:

[...] Vigotski afirma que o lugar mais legítimo para todas as crianças, também com as necessidades especiais, é na escola regular. A escola especial correria o risco de perpetuar a cultura do déficit, em que os significados das identidades — individuais e sociais — encontrar-se-iam ou em um estado acentuado de difusidade, ou velados — por atitudes de superproteção, comiseração, rejeição etc.

Todavia, em nosso momento histórico, a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola comum ainda é permeada de dúvidas pelos professores, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento da escolarização daqueles alunos. No próximo item, apresentamos questões que permeiam à docência dos professores participantes.

4.2 OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR COMUM

Os valores atribuídos ao processo de inclusão escolar na atualidade não estão desvinculados do movimento histórico da Educação Especial. Por conseguinte, os sentidos atribuídos à presença do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular comum não têm um mesmo significado para todos os profissionais que dela fazem parte.

Via de regra, no discurso social, a ideia de inclusão escolar acaba restringindo-se somente aos espaços da instituição educativa. Bueno (2008) aponta que, devido à significativa popularidade da inclusão escolar, o tema tem sido discutido como se fosse um único fenômeno, bem compreendido por todos e constituído de um único significado.

Partindo da premissa de que o aprendizado “[...] é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de capacidade para pensar sobre várias coisas [...]” Vigotski (1991, p.108), em nossos encontros, “as dúvidas” dos professores sobre a inclusão escolar foram motivos de consideração, porque entendemos que o momento de perguntar possibilitava refletir sobre o processo, os fatores e os caminhos de “verdades aprendidas” que constituíram “a dúvida” atual.

Na nossa perspectiva a escolarização pode viabilizar uma vida melhor para os estudantes público-alvo da Educação Especial em sociedades como as nossas, os dados coletados nesta pesquisa mostram que a inclusão escolar possibilita diversas interpretações e muitas dúvidas. As dúvidas podem ser minimizadas com as aprendizagens resultantes de estudos e reflexões sobre a própria prática no contexto atual da escola com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nessa direção, apresentamos o relato do 16º Encontro de Formação onde um participante diz que “[...] o estudante com deficiência na sala de aula comum não tem espaço porque o professor não sabe o que fazer, ele fica com muitas dúvidas, sem saber fazer escolhas para promover a participação do estudante” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 abr. 2015).

Mais tarde, durante a entrevista, o Prof.8 ao ser questionado sobre a contribuição da formação que recebe da escola/do sistema para a docência junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, dispõe que “[...] não é apenas tachar o aluno, indicando o laudo. Ele tem um laudo, tá, mas e aí? (ENTREVISTA, 01 out. 2015). Respondendo a mesma questão, por meio de uma autoavaliação sobre como deveria desenvolver o trabalho pedagógico com os estudantes público-alvo da Educação Especial, narra o Prof.1:

[...] às vezes a gente quer igualar, é lógico, a gente pensa que pode ser a mesma coisa para ele, mas isso não é inclusão. [Pensativo...] Dependendo da dificuldade, ele não vai conseguir fazer igual aos outros então eu posso achar que estou incluindo, mas na verdade, estou excluindo ele de aprender na escola. (ENTREVISTA, 6 out.2015).

Outrossim, durante o 4º Encontro de Formação, na organização de um exercício reflexivo em torno da temática de práticas pedagógicas para a da sala de aula, envolvendo todos os estudantes ao mesmo tempo, lançamos o questionamento: “Existem práticas possíveis para o desenvolvimento de conteúdos escolares que envolvam todos os estudantes nas atividades da sala de aula comum? Qual a natureza dessas práticas?”. Como resposta uma professora relatou: “[...] Preciso saber o que fazer com meu aluno, me incomoda porque ele está na sala e, quando procuro ajuda, sempre mandam planejar atividades lúdicas. Como assim?” (DIÁRIO DE CAMPO, 3 mar. 2015, Prof.1).

Nesse cenário, em uma outra atividade escrita do curso de extensão, que teve como propósito saber “quais os desafios que você tem, atualmente, na sua sala de aula com o estudante público-alvo da Educação Especial”, a Prof.5 registrou: “[...] minha aluna quase não falta, mas quando falta eu fico mais leve, porque é uma luta com ela na sala, me sinto só nessa luta e penso que

não estou ensinando certo (...). O que vou fazer até o final do ano?” (ATIVIDADE ESCRITA, 11º Encontro de Formação, 27 mar. 2015).

Sem a pretensão de apresentar verdades sobre a inclusão, inferimos que, apesar das indagações relatadas sobre a docência cotidiana, há uma disponibilidade dos professores participantes dessa investigação para o desenvolvimento de uma prática pedagógica considerando a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em toda a amplitude proposta na legislação (matrícula, permanência e qualidade na educação escolar).

No fechamento do 5º Encontro de Formação, após a discussão sobre uma apresentação de *slides* cujo tema foi “Uma conversa sobre inclusão escolar”, as professoras deixaram como registro coletivo um pequeno texto apontando que a educação “[...] é um direito de todos os brasileiros e a escola se torna inclusiva quando os profissionais e as pessoas da comunidade que nela estão compreendem isso.” (ATIVIDADE, Prof.5, Prof.12 e Prof.13, 06 mar. 2015). De acordo com a exposição do registro, percebemos que os participantes da pesquisa-formação reconhecem que, para efetivação da inclusão, há urgência de reorganização na base da escola, com mudança de valores, atitudes e práticas educacionais, conforme anunciadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 01/2008. No entanto, tendo como foco o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos para a escolarização dos estudantes, entendemos que a formação continuada com e entre os profissionais, organizada pela escola ou pelo sistema de ensino é um caminho, não o único, para a compreensão da necessária mudança das práticas pedagógicas que até então foram constituídas e reproduzidas para uma dinâmica de escola que não atende as demandas do contexto social atual.

Compreendemos que essa mudança no desempenho da escola só será possível à medida que todos os profissionais que nela atuam se reconhecerem como elos no processo de inclusão, assumindo suas responsabilidades política e profissional no espaço institucional e trocando saberes pedagógico-científicos em momentos intencionais, planejados coletivamente. Nos pressupostos na teoria histórico-cultural, o homem vai se constituindo humano por meio das relações estabelecidas com seus pares, ou seja, o indivíduo necessita estar em interação com o outro para apreender os conhecimentos históricos. Em direção similar, a Sociologia Figuracional aponta ser necessário que os indivíduos estabeleçam relações de trocas sociais entre si.

Nessa caminhada teórico-reflexiva, observamos que a inclusão escolar é percebida como uma ação que está além da relação entre estudante e professor da sala de aula comum; sua

concretização depende de outras condições e de uma maior articulação entre as práticas desenvolvidas pelos profissionais que atuam na instituição. O trabalho coletivo figura entre essas condições. Sobre essa questão discutiremos a seguir.

4.3 COLABORAÇÃO ENTRE PROFISSIONAIS DA ESCOLA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS PEDAGÓGICOS

Durante os encontros do curso de extensão, por vezes os professores indicaram que consideravam significativo o apoio de outros profissionais da escola para o trabalho pedagógico com os estudantes de sua sala de aula. Na tentativa de compreender o que apontavam, perguntamos, no questionário, como avaliavam o apoio que recebiam dos outros profissionais da escola para o desenvolvimento da docência junto ao estudante público-alvo da Educação Especial. Sistematizamos as respostas na tabela a seguir.

TABELA 10 - Avaliação do professor mediante o apoio recebido para a ação inclusiva

| Professores | Direção da Escola | Serviço Pedagógico da Escola | Professor do AEE |
|-------------|-------------------|------------------------------|------------------|
| Prof.04 | Regular | Regular | Bom |
| Prof.12 | Regular | Regular | Inferior |
| Prof.15 | Regular | Regular | Regular |
| Prof.01 | Fraco | Fraco | Fraco |
| Prof.08 | Regular | Regular | Fraco |
| Prof.10 | Fraco | Fraco | Regular |
| Prof.13 | Regular | Regular | Inferior |
| Prof.05 | Inferior | Inferior | Inferior |

Fonte: Questionário 2, organizado pela autora (2015).

De acordo com as respostas organizadas na tabela, esse grupo de professores se ressentiu do desamparo enfrentado no cotidiano da docência para a tarefa de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. O apoio que recebem da gestão administrativa e pedagógica da escola é avaliado como regular pelos participantes, o que expressa uma considerada participação desses profissionais para a ação inclusiva.

No entanto, observando as avaliações que fazem sobre o apoio recebido pelos professores de atendimento educacional especializado, vemos que há uma crítica quanto ao desenvolvimento do trabalho desses profissionais, visto que foi considerado mais como inferior e fraco,

parecendo nos dizer que não atende às expectativas dos docentes que participaram da pesquisa-formação.

No 4º Encontro de Formação, ao conversarmos sobre situações que promovem a integração e não a inclusão dos estudantes, convidamos os professores para comentar as respostas dadas ao questionário 1. Nossa intenção foi conhecer mais acerca da avaliação que fazem sobre o apoio recebido dos profissionais que estão próximos às atividades da sala de aula.

Ao justificarem as suas respostas, os professores relataram que:

[...] as pessoas que tentam nos ajudar na escola não têm um conhecimento mesmo da área da Educação Especial e do autismo.” (DIÁRIO DE CAMPO, 3 mar. 2015, Prof.5);

[...] resolvo minhas coisas mais sozinha mesmo, o apoio demora muito e muitas vezes é uma coisa ali, rápida. (DIÁRIO DE CAMPO, 3 mar. 2015, Prof.1);

[...] eles (*diretor e pedagogo*) estão sempre com muita coisa, a escola é muito grande. Então, quem me dá uma ajuda é o professor da salinha. (DIÁRIO DE CAMPO, 3 mar. 2015, Prof.4);

[...] eu corro atrás, não deixo passar nada, registro tudo na coordenação. Se no final do ano der B.O eu mostro que tentei [...] A professora do AEE eu nem encontro. Só vejo a do meu turno. (DIÁRIO DE CAMPO, 3 mar. 2015, Prof.8).

A partir dos desafios do “chão da escola”, os professores nos apontaram que as práticas organizativas de formação continuada e de gestão da escola necessitam se revestir de um sentido mais dinâmico e mais colaborativo. Com essa percepção, os professores realçam a importância do conhecimento e do trabalho de outros profissionais da escola como uma vertente importante para responder as demandas de inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial.

A entrevista também contribuiu para nos ajudar a compreender algumas questões relativas à avaliação que os professores fazem dos seus pares. Nesse sentido, ao serem questionados sobre o papel de outros profissionais da escola para implementação de projetos de formação continuada no âmbito da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial, os entrevistados falaram das questões vividas no dia-a-dia na escola e dos desafios vividos nessas figurações.

A narrativa da Prof.1 registra a distância entre seus pares no trabalho junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial e indica que não tem “[...] aquela troca necessária para o trabalho na escola. É cada um no seu e ponto [voz trêmula, parece nervoso, angustiado]. Por

isso que eu acho que as coisas não andam, cada um faz o seu. [...]”. Nesse relato, vemos que a professora se queixa da carência de trocas de conhecimento e práticas entre os pares na escola e, ao continuar sua declaração, pontua claramente a distância do professor do atendimento educacional especializado em relação ao trabalho que desenvolve em sala de aula: “[...] Eu não sei o que a professora de AEE está fazendo. Ela quer fazer um projeto agora [marca com um gesto incisivo na mesa], mas eu não sei por quê nem para quê” (ENTREVISTA, 06 out. 2015).

Durante a entrevista, a Prof.15 fez uma reflexão sobre a importância do trabalho dos gestores da escola para a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial, ao declarar que o pedagogo, “[...] principalmente, deveria auxiliar [pensativo...], mas o diretor também. O pedagogo mais diretamente que o diretor, mas o diretor também deve contribuir dentro do que indica o seu trabalho” (ENTREVISTA, 30 set. 2015).

Esse profissional direciona nosso olhar para a compreensão de que o estudante está matriculado na instituição e não somente em uma sala de aula, por isso todos são responsáveis e devem colaborar com o seu trabalho, para que haja desenvolvimento do estudante dentro da figuração escolar. Conforme declara a Prof.15: “[...] eu acho que o aluno é da escola e todo mundo que está lá tem que abraçar a causa e trabalhar junto” (ENTREVISTA, 30 set. 2015). Da mesma forma, a Prof.13 observa que

[...] se o pessoal lá da frente (*sala do diretor e do pedagogo*) não nos ajudar, a atividade fica difícil e às vezes nem acontece. Peço ajuda mesmo, porque não dá para fazer sozinha com todos os alunos. Aqui na escola, dependemos deles (*diretor e pedagogo*) para tudo que fazemos fora da salinha com os pequenos da Educação Infantil. (ENTREVISTA, 1º out. 2015).

Essas declarações revelam certo distanciamento entre os profissionais da escola quanto às necessidades que as professoras têm em suas práticas, sobretudo nas atividades que dizem respeito à inclusão do público-alvo da Educação Especial. Contudo as indicações como “[...] não tem aquela troca necessária para o trabalho na escola” (Prof.1) e “todo mundo que está lá tem que abraçar a causa e trabalhar junto” (Prof.15) são relatos que levam a compreender as aproximações e trocas entre os profissionais como aspectos necessários a esse grupo de professores, para uma prática docente possibilitadora de inclusão escolar.

A escola, como parte do processo social, tem sua singularidade marcada pelo trabalho institucional histórico de ensino dos conhecimentos formais. Pelos relatos dos Prof.1, Prof.15 e, em especial, do Prof.13, segundo os quais “[...] dependemos deles (*diretor e pedagogo*) para tudo que fazemos”, reiteramos que o desenvolvimento da prática pedagógica que objetiva a

apropriação ensino dos conhecimentos aos estudantes da escola comum está circunscrita à colaboração entre os profissionais que nela atuam.

Assim, a narrativa da Prof.13, ao pedir ajuda mesmo “[...] porque não dá para fazer sozinha com todos os alunos”, parece anunciar que a proposta de uma escola inclusiva é possível, desde que seja reconhecida a necessidade de partir de um trabalho coletivo de colaboração crítica de toda escola (JESUS, 2008). Por essa mesma direção, assinalam Glat e Plestsch (2011) que a perspectiva de trabalho colaborativo na escola caracteriza-se pela divisão de responsabilidade das práticas pedagógicas que visam responder as demandas da inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Todavia, na escola regular comum, há de se considerar a interdependência necessária que advém de conhecimentos sociais, necessários às atividades diferenciadas dos diversos profissionais que nela atuam para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, apontam os Prof.1 e o Prof.15 que “[...] os alunos com deficiência aprendem de um jeito diferente, mas na sala de aula o professor sozinho ainda não consegue, precisa da ajuda das outras pessoas da escola (ATIVIDADE, 17 abr. 2015). Indicando a importância da interdependência entre os profissionais, infere o Prof.4:

[...] os outros profissionais também têm que ter formação para falar a mesma língua que a gente. Então, eles precisam colocar as suas questões em relação aos alunos, isso é importante para nós e para aprendizagem dos alunos especiais. (ENTREVISTA, 07 out. 2015, Prof.4) .

Desse modo, estamos considerando que, atualmente, nenhum profissional dá conta, sozinho e ao mesmo tempo, das diversas funções sociais da escola. Em vista disso, compreendemos a importância que os professores neste estudo dão aos conhecimentos singulares de seus pares, bem como as necessárias colaborações entre os profissionais para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse sentido, inferimos que, antes de qualquer nomenclatura, tanto o diretor quanto o pedagogo professor da sala comum ou professor especialista são, em sua origem, profissionais do ensino que estão em outra função, necessária à organização escolar desse momento histórico da nossa sociedade. Por conseguinte, estão inseridos no processo educacional como fios, cuja interligação é imprescindível para o desenvolvimento do trabalho docente que objetiva a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Não obstante, para esses profissionais compreenderem que fazem parte da teia do movimento contemporâneo, é primordial que tenham conhecimento sobre a demanda da Educação Especial como um aspecto concernente ao trabalho pedagógico da escola regular comum e não como um tema exterior a essa figuração. Sendo assim, é necessário que entendam como a modalidade da Educação Especial está articulada ao desenvolvimento da função de cada um dentro da escola.

No 5º Encontro, após estudo e reflexões sobre a amplitude da temática da inclusão, indicamos uma atividade em grupo cujo propósito foi organizar um conceito sobre a inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir da orientação dada, os professores presentes reproduziram o discurso ‘politicamente correto’ do contexto escolar, apresentando a ideia de que a inclusão “[...] é uma mudança no sistema de ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola seja um espaço democrático com profissionais competentes para trabalhar com todos os educandos” (ATIVIDADE, 5º Encontro de Formação, Prof.4, Prof.8 e Prof.10, 06 mar. 2015).

Com essa acepção, o grupo de professores parece ter indicado que, para uma escola inclusiva, há necessidade de conhecimentos sobre as singularidades que constituem a modalidade da Educação Especial também para os profissionais da gestão escolar e não somente para os professores especialistas ou para aqueles professores que estão na docência da sala comum.

Segundo a análise de Glat (2007), uma escola é inclusiva quando seus professores e a equipe de gestão estão organizados em sua estrutura a partir da filosofia teórica-metodológica prevista no projeto político pedagógico institucional. Nesse sentido, admitimos que a formação continuada para professores deva se organizar também em torno de estudos e de debates sobre os saberes que orientam as práticas implementadas pelas equipes gestoras, que atuam tanto na instituição de ensino quanto na administração pública.

Afinal, as práticas dos gestores, tanto do sistema quanto da escola, têm desdobramentos muito evidentes no cotidiano da sala de aula, reiterando e/ou negligenciando os pressupostos teórico-metodológicos consensuais, nas comunidades escolares. Nessa direção, adverte Michels (2006, p.421) que a gestão “[...] encaminha-se, discursivamente, como sinônimo de democratização”. Partindo dessa inferência, julgamos que o diálogo sobre os saberes que orientam as práticas implementadas pelas equipes gestoras favorecem a reflexão acerca do discurso atual que proclama a escola “para todos”, uma escola inclusiva. A reflexão de Vítor Paro (2001, p. 10) auxilia a entender a dimensão desse discurso a respeito da enunciação da escola democrática ao alertar:

[...] Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas, uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “ em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. [...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função.

Encontramos nos registros de Michels (2006) o argumento de que o professor e sua formação, tendo como foco a inclusão, é o elemento-chave para a mudança na escola. O argumento mostra que há necessidade de reorganização institucional e, por conseguinte, das práticas implementadas pelas equipes gestoras. A necessária mudança na escola argumentada por Michels (2006) se aproxima da reflexão de Paro (2001): “[...] outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função”, de contribuir para a transformação social. Cabe salientar que, ao propor aproximação dos autores, estamos considerando a escola como parte do processo social, influenciada e influenciando as condutas dos indivíduos em sociedade.

Nessa reflexão, vale destacar que a disseminação dos conhecimentos sociais atuais, bem como a rapidez com que se ampliam, é desafiante para a formação dos profissionais da educação e suas práticas pedagógicas com intuito de outras condutas dentro da escola. Como conhecimento social, exemplificamos a amplitude dos avanços teórico-metodológicos na área da Educação Especial. A esse respeito compreendemos que, embora seja importante que todos os profissionais da escola conheçam as singularidades que constituem a modalidade da Educação Especial, observamos que, não raro, a formação específica/especializada também instrumentaliza a prática pedagógica de forma fragmentada e incompleta, principalmente se considerarmos que a realidade social é dinâmica e o saber docente é sempre desafiado, sobretudo pelas recentes descobertas a respeito da educabilidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Considerando que a escola se constituiu historicamente como espaço de formação para as novas gerações, entendemos que a inclusão escolar vai significando-se a partir das experiências coletivas e individuais que marcam e narram esse processo de constituição. A título de demonstração, inferimos que os argumentos teórico-metodológicos que defendemos para a inclusão escolar na atualidade não é o início de um novo movimento social, mas sim o “[...] desenvolvimento de um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiências e das minorias excluídas, em geral” (GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003, p. 21-22).

Finalmente, voltamos a destacar que, em meio à diversidade que compõe uma sala de aula, o estudante público-alvo da Educação Especial não foi visto como um estranho pelos docentes. Os professores demonstraram saber que a matrícula e a frequência do estudante na sala comum da escola comum são um direito concretizado em nosso momento histórico; no entanto, sinalizam que a concretização de uma educação com qualidade para esses indivíduos carece de articulação com outras políticas sociais.

Nesse sentido, registra o documento do Plano Municipal de Educação do Município que atualmente “[...] não há no Município um diálogo intersetorial [...]” (DOMINGOS MARTINS, p. 118, 2015), para atender as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, porém o documento traz como proposição o estabelecimento, a partir do ano de 2016, de “[...] parceria com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social para agilizar o atendimento aos alunos do AEE da rede municipal junto aos órgãos de saúde.” (DOMINGOS MARTINS, p. 114, 2015).

Supomos que a concretização do diálogo entre os setores que objetivam o trabalho com o estudante público-alvo da Educação Especial possibilitará a esse aluno mais qualidade de vida, além de promover um suporte ao seu desenvolvimento social e escolar. No entanto, ressaltamos a importância de os profissionais terem acesso ao conhecimento social constituído na modalidade da Educação Especial, assim como defendemos também uma formação continuada organizada em torno de aportes teórico-metodológicos, que proporcionem tanto para os professores quanto para os estudantes o acesso ao conhecimento social, tão necessário para uma “vida melhor” nas sociedades recentes.

Ao destacar a necessidade de uma “vida melhor”, também para os professores, estamos falando, antes de tudo, de indivíduos com identidades pessoais e profissionais constituídas e em constituição na teia de interdependências que estabelecem com *os outros* (docentes, familiares, estudantes, filhos, companheiros, profissionais).

A partir dessas considerações, vemos que a formação de professores precisa se configurar como convite ao diálogo e à reflexão sobre a escola, sua política interna e seu funcionamento. Ouvir o que os professores têm a nos dizer é imperativo nessa direção. A esse respeito, Longarezi e Silva (2013, p. 112), nos estudos sobre a metodologia da pesquisa-formação, assinalam que “[...] são poucos os casos em que se fazem estudos de interesses e necessidades dos docentes para criar ambientes de formação que os atendam no que precisam e querem”. Nóvoa (1992, p. 71), por sua vez, afirma que uma “[...] escola de investigação educacional qualitativa trata de

ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas”.

Desse modo, compreendemos que na organização dos projetos de formação continuada, talvez, antes de enumerar grandes temas ou antes de debater sobre o estudante que não aprende, outras questões estruturais podem estar na pauta de questões mais imediatas do professor para o desenvolvimento de uma docência, em consonância com um espaço propalado como inclusivo. Conseqüentemente, considerar os fatores que influenciam diretamente o trabalho docente poderia ser a tônica da formação continuada de professores.

Com efeito, tentamos traduzir, nesta seção, aspectos que os professores participantes do estudo consideram como influentes na concepção de sentidos ou valores necessários que devem ser reconhecidos pelos profissionais envolvidos com o trabalho na escola, para ações que possibilitem o desenvolvimento da escolarização do estudantes público-alvo da Educação Especial.

Considerando o que enfatiza Vigotski (1991, p.119) ao nos dizer que a tarefa da escola “[...] consiste não em adaptar-se à deficiência, mas sim em vencê-la.”, deduz-se, a partir da exposição dos professores, que, para efetivar a inclusão, os profissionais atuantes na figuração escolar precisam reconhecer o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escolarização na escola regular comum, esclarecer as dúvidas sobre os sentidos da escolarização destes estudantes a partir de uma perspectiva processual histórica (como, porquê e para quê) e, ainda, conceber a urgente necessidade de colaboração no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, como de uma docência com qualidade inclusiva.

Os professores revelaram que a presença do estudante público-alvo da Educação Especial na escola comum não é vista com estranhamento. Eles reconhecem o direito dessas pessoas ao ensino comum e estão à procura de conhecimentos sociais que possam ajudá-los na prática docente para atender a demanda atual de escolarização de todos os estudantes que estão sob sua responsabilidade profissional. No entanto, os professores participantes parecem ter sua prática pedagógica inibida nas escolas, em função do desconhecimento de outros profissionais sobre o processo de desenvolvimento da modalidade da Educação Especial, fato que acarreta na desconsideração da presença do estudante público-alvo da Educação Especial na instituição de ensino comum.

O acesso limitado ao conhecimento social que trata dos avanços teórico-metodológicos na área da Educação Especial é marcante no interior da escola comum onde. Esse desconhecimento gera preconceitos e estigmatização, produzindo assim muitas dúvidas em relação ao direito dos estudantes com deficiência à escolarização.

A colaboração de outros profissionais da instituição, principalmente gestores e professores especializados, é uma situação considerada como significativa pelo grupo de professores para o êxito dos trabalhos pedagógicos no cotidiano da sala comum e, por conseguinte, para o desenvolvimento da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Também é importante, para os participantes do curso de extensão, a colaboração para práticas organizativas de formação continuada, no sentido de trocas de conhecimentos sociais que possibilitem o esclarecimento de dúvidas em relação à inclusão escolar, minimizando a estigmatização dos estudantes e dos processos teórico-metodológicos de ensino e aprendizagem.

Para todos os aspectos que emergiram à nossa visão, percebemos que a questão dos estudos com temas atuais e da qualificação com conhecimentos sociais foram recorrentes. Considerando a perspectiva da Sociologia Figural, somos impelidos a acreditar que a formação continuada pode ajudar a constituição de novos conhecimentos sociais para que os profissionais atuantes na escola possam responder as demandas individuais e sociais vividas nesse momento histórico.

Seguiremos registrando as observações que fizemos das pistas que os professores participantes da pesquisa-formação apontaram como demandas para a formação continuada. No próximo capítulo sistematizamos reflexões sobre algumas questões, indagações que emergiram durante o trabalho de pesquisa.

5 ASPECTOS CONTEXTUAIS PARA A DOCÊNCIA INCLUSIVA

Por toda nossa caminhada política pedagógica, defendemos que a formação continuada de professores da sala comum se constitui em um fortalecimento da qualidade do atendimento para o estudante público-alvo da Educação Especial. Para tanto, escapamos a uma perspectiva teórica-metodológica que assume o profissional, bem como a constituição do conhecimento pedagógico e científico, independente do processo histórico da humanidade. Para este estudo, defendemos a perspectiva histórico-cultural como uma teoria que atende as exigências contemporâneas da docência para a sala regular comum.

Definidos tais pressupostos, sem a pretensão de denunciamento, nesta seção organizamos situações vividas na docência pelo grupo participante da nossa investigação, com o propósito de subsidiar a compreensão dos aspectos relevantes que dizem respeito às demandas de formação continuada desses docentes e, outrossim, como os participantes desse processo estão se constituindo professores no movimento profissional que vivenciam.

Durante o desenvolvimento da pesquisa-formação, por vezes percebemos o anseio dos professores em enriquecer seus conhecimentos para atuar no contexto da escola regular. Por essa via, ao organizarmos os dados, percebemos indicações mais pontuais que justificam a necessidade por conhecimentos sociais, bem como aspectos que permeiam e marcam a constituição dos processos de formação dos professores. Assim, elencamos, como aspectos significativos para a formação continuada, de acordo com a demanda desse grupo de professores:

- o desejo de ampliar conhecimentos;
- as reflexões sobre as formações para a constituição dos saberes docentes.

Apresentamos, a seguir, os aspectos marcantes e as observações acerca das situações vividas na docência dos participantes da investigação.

5.1 O DESEJO DE AMPLIAR CONHECIMENTOS

De acordo com os pressupostos eliasianos, em diferentes momentos do processo civilizatório a sociedade exige do indivíduo um posicionamento pessoal dentro do grupo que ele integra e constitui. Não há uma regra para tal posicionamento, pois “[...] o que caracteriza o lugar do indivíduo em sua sociedade é que a natureza e a extensão da margem de decisão que lhe é

acessível dependem da estrutura e da constelação histórica da sociedade em que ele vive e age.” (ELIAS, 1994, p. 49).

Partindo dessa consideração da Sociologia Figuracional, observamos nos registros dos dados desta investigação que cada um dos professores participantes deseja uma formação continuada com conhecimentos sociais para tomar uma posição social mediante as exigências profissionais demandadas para a escola regular, na estrutura de sociedade em que convivemos.

Nessa linha de raciocínio, vemos a expectativa em relação aos estudos propostos para o curso de extensão do Prof.4, quando revela o anseio por conhecimentos sociais para a sua docência: “[...] Não sei o que fazer... quando tem dois especiais então é um desespero” (QUESTIONÁRIO, 24 fev. 2015). Observamos também, em outros registros durante os encontros de formação, que os professores nutriam expectativas quanto ao propósito de estudos da pesquisa-formação, relacionando-os com a necessária prática docente para atender ao atual contexto da escola regular:

[...] espero que esta formação me ajude a conseguir passar o conteúdo para meu aluno que não aprende direito. (ATIVIDADE - 2º Encontro de Formação, Prof. 13 e Prof. 8, 24 fev. 2015);

[...] acredito que esta formação me acrescentará novos conhecimentos a respeito de práticas inclusivas para a escola. (ATIVIDADE - 2º Encontro de Formação, Prof. 1 e Prof. 15, 24 fev. 2015);

[...] a formação me acrescentará novos conhecimentos a respeito de ações inclusivas para a minha prática educativa. (ATIVIDADE - 3º Encontro de Formação, Prof. 4, Prof. 5 e Prof. 12, 26 fev. 2015);

[...] é a primeira vez que faço um curso sobre alunos especiais e posso falar umas besteiras nesse começo. (DIÁRIO DE CAMPO, 6º Encontro de Formação, Prof.10, 10 mar. 2015).

Observamos que a necessidade de formação evidenciada pelos professores para a realização da docência com os estudantes que estão sob sua responsabilidade demonstra que o cenário da sala de aula comum da escola comum sugere uma perspectiva teórica-metodológica que considere o conhecimento docente como uma constituição que vai se construindo, incessantemente, durante toda a trajetória profissional.

Nessa perspectiva, ressaltamos que é importante a reflexão de que qualquer conhecimento exigido para um posicionamento individual na dinâmica social — seja conhecimento específico para uma prática determinada, seja uma explanação teórica geral sobre a história da humanidade

— tem a sua origem histórica enraizada em outras bases de conhecimentos filosóficos e políticos, pressupondo uma determinada estrutura de sociedade.

Partindo dessa consideração, entendemos que na mesma proporção em que a Sociologia Figuracional ensina que indivíduo e sociedade não são dicotômicos, tampouco o conhecimento específico e o conhecimento social podem ser pensados em separado. Não obstante, os estudos e pesquisas geradores de conhecimentos específicos que contribuem agora para as demandas pedagógicas inclusivas na escola regular comum referem-se a um desdobramento do conhecimento sócio-histórico e não de uma área de saberes, independente da conjuntura e dos processos sociais. Portanto, ao pensarmos na constituição de um conhecimento específico, defendemos que esteja amparado em pressupostos teóricos que valorizem o significado político da escolarização de todos os estudantes matriculados na escola regular.

Adverte Elias (2008, p.537) que “[...] o estoque inteiro de conhecimento prático do qual as pessoas podem se valer em determinado estágio do desenvolvimento na vida cotidiana [...]” formam o todo do conhecimento produzido pela humanidade no decorrer do processo civilizatório. Sendo assim, partimos da premissa de que o conhecimento não pode ser acessado em partes, como acontece, às vezes, com os fundamentos específicos de saberes para atender as singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, resultantes de formações continuadas aligeiradas.

Nesse sentido, em nossas análises, com o aporte de Brzezinski e Garrido (2001), vemos que há necessidade de uma política de formação de professores que articule a formação inicial e a formação continuada, de modo que os profissionais possam acessar os conhecimentos enriquecidos para a sua prática docente com os saberes e com as práticas de outras áreas. No entanto, acrescentamos que essa articulação necessária deve estar em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos que assegurem os princípios de uma escola inclusiva.

Em se tratando da escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, essa política de formação se apresenta como imprescindível para os professores acessarem conhecimentos específicos que lhes propiciem criar atividades, materiais e recursos que, no contexto da educação geral, qualifiquem o processo de universalização escolar, tão propalado nos documentos legais. A esse respeito, os participantes dessa investigação anunciaram:

[...] Eu quero ter preparo para educar qualquer aluno, porque a cada ano matricula um menino diferente. (QUESTIONÁRIO, 2º Encontro de Formação, 24 fev. 2015, Prof.5);

[...] Avaliação do dia: o professor de hoje precisa se atualizar mais que os professores de antigamente devido à rapidez com que mudam as leis e as informações trazidas pelas tecnologias. (DIÁRIO DE CAMPO, 5º Encontro de Formação, 06 mar. 2015);

[...] Toda criança com deficiência tem os mesmos direitos a aprender. Porém, deve-se buscar meios para que atenda a cada uma na sua singularidade, cabendo a nós, professores, estimular a aprendizagem, pois entendemos que toda criança aprende, cada uma em seu tempo. (ATIVIDADE, 20º Encontro de Formação, 12 maio 2015, Prof.8 e Prof.15);

[...] Não que a gente tenha o objetivo de trabalhar na salinha de acompanhamento do aluno, mas que a gente possa estar mais preparada para esse aluno em sala de aula, o que muitas vezes não acontece. (ENTREVISTA, 1º out. 2015, Prof.8).

A necessidade de outros conhecimentos para realizarem a mediação com os estudantes com deficiência foi assumida, recorrentemente, pelos professores participantes da nossa investigação, corroborando a pesquisa realizada por Brzezinski e Garrido (2001, p. 95-96). No estudo, as autoras investigaram o estado do conhecimento “sobre formação de professores e concepção de formação” e orientaram que nos estudos é imprescindível, sobretudo, considerar os professores como sujeitos participativos nos processos formativos, fundamentando-se, em especial, nas questões e nos problemas concretos vividos pelos docentes, sem reduzir as práticas de formação a “[...] encontros e cursos intensivos e rápidos, ‘massificados’, assim como os ‘pacotes encomendados’, produzidos à distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores [...]”.

Nessa direção, ao responder a uma pergunta da entrevista que desejava saber se a formação oferecida pela escola/pelo sistema contribui para a sua prática docente junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a Prof.12, docente da escola particular, queixa-se que:

[...] a formação que a gente tem hoje na escola é feita pela editora. Não conversamos sobre nossos problemas diretos com os alunos. É mais para trabalhar as atividades dos livros dos grandes. Não atende as nossas salas, mas temos que participar. (ENTREVISTA, 24 set. 2015, Prof.12).

Outro participante, o Prof.10, se refere ao trabalho na escola estadual indicando que, diante da necessidade de conhecimento para a sua prática docente, precisa de “uma formação mesmo que superficial”.

[...] Ter uma formação, mesmo que superficial para orientar o nosso trabalho porque ter um aluno especial é uma possibilidade todo ano, todo dia. Uma formação até para você identificar o aluno, porque às vezes tem um aluno que tem deficiência, mas eu não consigo identificar. (ENTREVISTA, 5 out. 2015, Prof.10).

Contrárias a projetos de formação que reduzem o conhecimento, Brzezinski e Garrido (2001) argumentam que, ao refletirem sobre o movimento profissional do cotidiano com base em pressupostos teóricos, os professores produzem outros conhecimentos, em uma dimensão crítica que os leva a atuar profissionalmente, para além do imediatismo resultante das formações aligeiradas, muitas vezes desenvolvidas na própria escola para tratar de situações vividas naquele espaço, tomando como pressuposto somente a prática docente, sem uma reflexão dos processos históricos que a geraram e do significado de responder a uma demanda do contexto institucional, como se a instituição tivesse sua dinâmica alheia aos projetos da sociedade.

Sob esse prisma, a formação profissional da educação deve ser repensada não somente com base nas novas realidades legais e exigências da contemporaneidade, mas também a partir das vozes que emergem dos professores. Aponta Nóvoa (1991, p. 25) que a formação

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Ponderamos que existem várias metodologias para desenvolver encontros de formação continuada para os professores que podem responder a diferentes interesses teórico-metodológicos. Garcia (1999, p. 144) descreve que as atividades de desenvolvimento profissional para professores devem contemplar um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”.

É importante pensar sobre a formação continuada para professores, com professores e entre professores, determinante na constituição e reflexão da docência, como um espaço de potencialização para reflexões sobre o cotidiano da sala de aula e como oportunidade para refletir sobre as relações de poder existentes no currículo oficial da escola, sobre as artimanhas embutidas para validar os conhecimentos e sobre os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam quem pode ou não pode aprender na figuração escolar.

5.1.1 Movimentos dentro da escola

Consideramos que a escola pode ser, também para os seus profissionais, “[...] um privilegiado espaço social onde, ao mesmo tempo em que são socializados saberes sistematizados, são também transmitidos valores por ela legitimados” (MICHELS, 2006, p. 406). Por conseguinte,

o planejamento coletivo é uma das indicações propícias para a aprendizagem de conhecimentos específicos, conforme relata a Prof.15, durante o 6º Encontro de Formação, quando discutíamos sobre a adaptação e uso de um material didático tradicional para atender a um aluno com baixa visão : “[...] Podia ter convidado a professora do AEE para assistir nosso curso hoje. Aliás, se no planejamento a gente levar esse material tenho certeza que os outros professores também vão dar muitas ideias diferentes para usar. (DIÁRIO DE CAMPO, 6º Encontro de Formação, 10 abr. 2015).

Com o mesmo propósito de trocas durante o planejamento coletivo, outro participante defendeu a dinâmica que acontece na sua escola, onde os professores expõem suas experiências de sala de aula. Assim manifestou-se a Prof.4, ao apresentar uma sugestão para a formação continuada no sistema de ensino em que atua:

[...] eu acho que é bacana a formação acontecer também com troca de experiências, dessa forma a gente fala como professor. Atende a todos os professores e sempre há uma continuação na conversa, porque é o que a gente passa na sala com os alunos. Dá para falar sempre mesma língua. (ENTREVISTA, 07 out. 2015).

Glat e Pletsch (2010) alertam que “[...] é fundamental uma articulação estreita entre os profissionais da Educação Especial e as demais áreas da Educação, pois sem esse trabalho colaborativo a inclusão não se efetivará, independente de outras condições presentes no cotidiano escolar.” Com essa proposta de articulação entre os profissionais e um olhar positivo e comprometido com os estudantes público-alvo da Educação Especial, a equipe de gestão da escola estadual onde atua a Prof^a.4 procura organizar encontros regulares para formação continuada no espaço de trabalho, possibilitando conhecimentos científicos sobre os estudantes com deficiência a todos os profissionais envolvidos na prática pedagógica. Assim relata a professora que “[...] toda quinta feira a gente se reúne com uma pessoa da sala de Educação Especial e com uma pedagoga.” E ainda “[...] tem sempre reunião com pessoal da sala de Educação Especial, quando trocamos sugestões” (ENTREVISTA, 07 out. 2015).

O processo de formação continuada pode ser potencializador de motivações que estimulem os professores a buscarem novos objetivos para a sua docência. Com essa compreensão, frisamos o excerto da narrativa da Prof.4, ao concluir que é importante “[...] não tentar caminhar sozinho, porque senão, não dá não” (ENTREVISTA, 07 out. 2015), para enfatizar a importância da equipe de gestão escolar, que precisa atuar no sentido de intensificar conhecimento, mas “[...] inclui também o desenvolvimento de valores democráticos, por meio de uma gestão cooperativa

e solidária, favorecendo a ética e a liberdade, e não restrita a momentos pontuais” (PARO, 2001).

Nessa vertente, a gestão também deve assumir a parte de responsabilidade na construção de um contexto escolar inclusivo, seja por meio de promoção de formação continuada como a experiência relatada pela Professora 4: “[...] toda quinta feira a gente se reúne”, ou por meio de ações criativas, considerando que no cotidiano “[...] existem todas as premissas necessárias para criar e tudo o que excede do marco da rotina, contendo uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano.” (VIGOTSKI, 1997 apud TULESKI e BARROCO, 2007).

Durante a pesquisa, outros professores também narraram, em suas entrevistas, situações dentro da escola que viabilizam a organização de formações, troca de experiências e ampliação dos conhecimentos sociais:

[...] fazer um contraturno com alguma pessoa especializada na área, com palestras para poder criar uma linha de orientação aos professores ou, até o pedagogo também porque ele tem mais conhecimento que a gente na área, eu quero acreditar que tenha. (ENTREVISTA, Prof.10, 5 out. 2015);

[...] a pessoa tem que vir para a escola, dividir, Educação Infantil e Ensino Fundamental e então perguntar para gente qual é o tema que a gente precisa, qual a temática e colocar em votação. (ENTREVISTA, Prof.12, 24 set. 2015);

[...] trazer pessoas para oferecer cursos de como trabalhar com os alunos especiais na Educação Infantil, porque não é ensinar como no Ensino Fundamental, tem coisas de escola que são diferentes. (ENTREVISTA, Prof.13, 1 out. 2015).

Os professores entrevistados reiteram um movimento de inclusão escolar que não deve ser compreendido isoladamente e não se concentra somente na matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial. As suas falas parecem propor uma dinâmica de formação que exige a promoção de outros conhecimentos sociais como possibilidade de um trabalho pedagógico com pressupostos teórico-metodológicos que valorizem as crenças e as prioridades já apreendidas da educação inclusiva, a todos os profissionais. Com essa finalidade, sugerem uma articulação com outros espaços para além da instituição em que atuam, na tentativa de constituir outros sentidos que favoreçam uma autorreflexão sobre o significado da prática docente como construção social.

Assim, concebemos que discutir sobre suas próprias práticas pedagógicas é fundamental para o professor, pois, ao explicar por que age desta ou daquela forma, ele relaciona o “como faz” com “o que pensa”, refletindo sobre os conceitos que guiam a sua ação; desse diálogo interno,

ele faz uma reflexão sobre sua docência, dando a ela ao mesmo tempo sentido pessoal e significado profissional social.

Como nos chamam a atenção Glat e Nogueira (2002, p. 25), se a pretensão é “[...] garantir educação para todos, independentemente de suas ‘especificidades’, deve-se asseverar a oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização”. Nesse sentido, compreendemos que uma formação continuada com o objetivo de trabalho na perspectiva de inclusão, necessita possibilitar conhecimentos teóricos- metodológicos com pressupostos que possibilite ampliar o desenvolvimento da prática docente inclusiva.

Com a intenção de apresentar uma abordagem que dê conta da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, Freitas (2006, p. 162) indica que [...] O processo de inclusão educacional, analisado à luz da abordagem histórico-cultural, permite-nos apropriar novos significados em relação às pessoas com deficiência.” Inferimos que o conhecimento sobre as possibilidades de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, amplia também as possibilidades de envolvimento dos docentes.

Por assim entendermos, inferimos ainda sobre o compromisso ético e político que os profissionais da educação têm com a vida de todos estudantes e, sobretudo, o compromisso ético e político dos organizadores dos projetos de formação continuada para os docentes da sala comum.

Recomenda Nóvoa (1991, p.70) que “[...] a formação continuada deve ajudar na mudança educacional e o espaço adequado para esse processo é o professor estar inserido no grupo profissional [...]”. Essas palavras de Nóvoa (1991) ajudam a entender a narrativa positiva da Prof. 4 “[...] toda quinta feira a gente se reúne com uma pessoa da sala de Educação Especial e com uma pedagoga”, entre outras registradas nesta seção, como fazer “[...] um contraturno com alguma pessoa especializada na área” (Prof.10), “[...] a pessoa tem que vir para a escola, dividir, Educação Infantil e Ensino Fundamental” (Prof.12) e ainda “[...] trazer pessoas para oferecer cursos de como trabalhar com os alunos especiais” (Prof.13), pois por elas entende-se que, para os professores participantes, o problema da falta de conhecimento social para trabalhar com os estudantes público-alvo da Educação Especial pode ser minimizado com formação continuada na própria escola.

Sobretudo, as formações na escola podem ser vistas como momento de muitas reflexões e estudos acerca dos problemas cotidianos, propiciando trocas significativas entre pares, orientando a discussão de temas de interesse comum dos profissionais e, por conseguinte, possibilitando a ampliação de conhecimentos sociais, a ponto de suscitar propostas pedagógicas mais adequadas às demandas, às vezes, mais específicas dos estudantes.

A dinâmica de formação na própria escola entre os professores e outros profissionais permite aos professores pensar sobre as questões e demandas mais imediatas da instituição para a prática docente. No entanto, a possibilidade de trocar experiências com os profissionais de outras instituições educativas também promove a aprendizagem de conhecimentos sociais para as práticas locais das escolas? Como os professores participantes da pesquisa-formação avaliam a formação continuada entre escolas? Qual a realidade dessa dinâmica de formação nos sistemas de ensino em que os professores atuam?

Considerando as escolas em geral como espaços que estão em interlocução com a sociedade na qual se inserem, procuramos sistematizar no tópico seguinte, as nossas observações e também as narrativas dos professores sobre a demanda de formação fora da escola, indicada pelos participantes como enriquecedora para a constituição profissional.

5.1.2 Movimentos entre escolas

Consideramos que extrapolar os muros da escola para socialização de práticas e reflexões com outras figurações é primordial à aprendizagem de conhecimentos sociais no processo de vida profissional e pessoal do professor. Observamos, nos dados da pesquisa, que a oportunidade para trocar experiências com os professores que atuam em outros contextos escolares também é indicada para a formação continuada, com o propósito de contribuir com conhecimentos mais específicos para a prática pedagógica junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, relatam os professores:

[...] talvez uma formação com mais professores do Estado juntos. Tem casos que a gente podia conversar entre nós. Por exemplo, perguntar: - Como iria reagir se tivesse um aluno cego? Alguém já teve e iria contar como foi. Assim, contando mesmo. Porque eu não sei como fazer. Não tenho orientação direta do Estado. Não sei. Outro professor ali, de escola maior poderia falar com a gente. (ENTREVISTA, 5 out. 2015, Prof.10);

[...] outra metodologia de formação [pensativa], trazer pessoas de fora do Município, pessoas que poderiam enriquecer a nossa prática, o nosso conteúdo. Palestras, seminários, formações práticas, quer dizer, fazer mesmo com o grupo de professores as atividades que podem ser aplicadas, mostrar

trabalhos de pesquisa que deram certo. Trazer fatos mesmo, reais. Menos teorias e mais vivências nas atividades. (ENTREVISTA, Prof.1, 6 out. 2015);

[...] conhecer como é feito o trabalho com o aluno com deficiência intelectual no Jardim (*Educação Infantil*) é um começo para entender sobre o comportamento do aluno aqui na escola agora (*Ensino Fundamental*), porque deve ser diferente. (ATIVIDADE, 18º Encontro de Formação, Prof.5, 28 abr. 2015).

A motivação que impele um professor a desejar “[...] conhecer como é feito o trabalho com o aluno com deficiência intelectual no Jardim” e outro a querer conhecer como seu par, em outra escola, “[...] iria reagir se tivesse um aluno cego” sinalizam elementos que dão um sentido de prática intencional de pesquisa-formação. Ao mesmo tempo, entendemos que essa busca se alicerça no fato de que procuram, nessas trocas, por conhecimentos singulares para responder a demandas profissionais da sua docência cotidiana.

A troca entre diferentes figurações é uma dinâmica que pode provocar reflexão acerca dos aspectos que permeiam as condições objetivas do próprio trabalho docente, possibilitando enriquecimento teórico-metodológico e possíveis enfrentamentos e superação de situações vividas no cotidiano escolar, consequentemente um processo possível de formação e conhecimentos para constituição da docência com os estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto, reforçando o exposto por Brzezinski e Garrido (2001), devemos estar atentos para que a formação continuada, tendo por base as práticas dos professores na escola, não se torne aligeirada e utilitarista e nem substitua a obrigatoriedade do Estado em ofertar tal serviço com qualidade.

Conforme ressalta Garcia (2013), atualmente a política de formação de professores no país visa a uma capacidade de resolução dos problemas da prática cotidiana, idealizando que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho a partir da própria prática pedagógica nas escolas, que seriam a base de sua formação profissional. Nessa direção, corre-se o risco de aceitação de uma perspectiva teórica que assume o indivíduo antes e independentemente das relações sociais e, ainda, de sustentação ideológica de que a formação inicial é dispensável, pois nela os estudos das teorias pedagógicas e de outros conhecimentos sociais necessários para a atuação profissional podem ser dispensados da teia social que constitui o professor.

Na ânsia por conhecimentos que os ajudem a constituir uma docência que atenda a todos os estudantes sob a sua responsabilidade, os professores dão pistas de caminhos possíveis que podem minimizar a falta de conhecimentos mais específicos relativos a respostas demandadas

para o ensino e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por esse caminho, falam das dinâmicas de encontros na escola e entre escolas, como espaços de reflexão para o trabalho cotidiano que podem suscitar respostas mais qualificadas para o estudante público-alvo da Educação Especial presente na escola regular. Por outro lado, ressaltamos a importância de cuidar do compromisso ético e político das dinâmicas desses encontros, para que não se tornem espaços de formações superficiais, desqualificando a função de ampliar a aprendizagem de conhecimentos sociais e a reflexão para uma inclusão com qualidade.

Nos encontros de formação, foram recorrentes as reflexões sobre a própria prática profissional e a possibilidade de uma docência inclusiva dentro das possibilidades concretas da escola em que os professores atuavam. Apresentamos, assim, no próximo tópico, os aspectos que os professores esboçaram nos movimentos do cotidiano da escola e da sala de aula, que revelam características sobre a formação profissional e parecem incidir sobre sua prática docente dos mesmos.

5.2 REFLEXÕES SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Ao defendermos que a formação continuada para o professor da classe comum é fundamental, estamos inferindo que o projeto tenha uma base epistemológica com pressupostos para uma prática pedagógica que responda às necessidades demandadas para a escolarização de todos os estudantes que estão sob a responsabilidade do docente. Baptista (2011, p. 68) corrobora nosso ponto de vista quando afirma que “[...] as exigências de formação qualificada continuam integrando um debate nacional que prevê grandes responsabilidades para um serviço que tem no profissional que o representa, seu principal recurso ou instrumento”.

No entanto, esse entendimento de Baptista (2011) talvez não seja visto ainda como pressuposto para os organizadores das formações dos professores participantes desta pesquisa-formação. As respostas dadas nos instrumentos assinalam a demanda por formação qualificada ou conhecimentos específicos, como uma condição objetiva para o trabalho docente com os estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na escola regular comum. Contudo, narra o Prof.1 que “[...] não temos formação para trabalhar com os alunos especiais” (ENTREVISTA, 6 out. 2015). Na mesma direção, durante as entrevistas outros professores assim se manifestaram:

[...] hoje, quando tem uma formação na escola, é muito difícil ver alguém falando sobre Educação Especial. (ENTREVISTA, 24 set. 2015, Prof.12);

[...] nunca tive assim uma especialização e, nem ninguém me orientou a nada a respeito dos alunos que são especiais. (ENTREVISTA, 5 out. 2015, Prof.10);

[...] nós somos professores e gostamos de ensinar, de ver os meninos respondendo. Mas com os meninos especiais não é só o que a gente faz, tem mais coisas para planejar. A gente fica perdida. (DIÁRIO DE CAMPO, 7 abr. 2015, Prof.13).

Nesta pesquisa, vemos a formação continuada como um direito e um dever dos professores, tal qual aponta Mittler (2003, p. 35): “[...] A inclusão implica que todos os professores tenham o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. No entanto, no atual momento histórico, a proposta de educação inclusiva, em toda a sua dimensão, é uma realidade que precisa ser apreendida pelos profissionais da educação, conforme assevera Victor (2007, P.295):

[...] A discussão sobre a formação do professor tem sido temática constante no debate sobre a educação inclusiva, porque vem se tornando evidente, no âmbito das instituições formadoras e dos contextos educativos, a premência de se ter professores que atuem nas situações práticas de forma reflexiva e competente, a fim de acolher a diferença e a diversidade nesses âmbitos.

Percebemos a temática de formação como um campo propício a muitas investidas e perspectivas teórica-metodológicas. Desse modo, em concordância com Baptista (2003, p. 53), inferimos que a formação de professor que objetiva a atuação com o estudante público-alvo da Educação Especial “[...] não se trata, portanto, de conhecer profundamente a ‘deficiência’ como [...] [imaginam] alguns educadores, mas de potencializar a ação técnica de referência para aquele que ensina”. Assim, no 7º Encontro de Formação, ao participarem de uma atividade em grupo, cujo objetivo foi o de refletir sobre a dimensão da prática pedagógica em uma sala diversa, argumentaram alguns professores participantes:

[...] nós somos competentes em nossa prática diária na escola de acordo com o que aprendemos nos nossos cursos de formação básica, mas ensinar a aluno especial é diferente e nós também precisamos aprender. (ATIVIDADE, 7º Encontro, Prof.8 e Prof.10, 13 mar. 2015);

[...] o professor competente consegue se atualizar por fora da escola, mas nem sempre consegue trabalhar bem com o aluno com deficiência porque são muitos casos diferentes que aparecem na sala de aula. (ATIVIDADE, 7º Encontro, Prof.5 e Prof.12, 13 mar. 2015).

Nessa acepção, associadas à falta de conhecimentos de temas que focam a modalidade de Educação Especial nas formações continuadas organizadas pelos sistemas de ensino, questões foram trazidas pelos participantes desta pesquisa, que apontaram situações presentes no cotidiano da escola, afetadas à falta de recursos e de materiais para a organização de atividades

em sala de aula; essa característica da realidade docente pode estar correlacionada a perspectivas teórica-metodológicas, ou seja, ao significado que é dado pelos organizadores à formação para a prática pedagógica que se propõe inclusiva.

Na atividade do 15º Encontro de Formação, que teve como propósito descrever os recursos da tecnologia assistiva presentes na sala de aula comum para o trabalho pedagógico, deparamos com os registros da Prof. 5, ao relatar o movimento de sua prática com uma estudante público-alvo da Educação Especial, “[...] quando volta para sala de aula ela traz uma tarefa que fez na salinha, lá tem tudo para motivar. Já na sala de aula mesmo, preciso me virar para ajeitar material e prender a atenção dela” (ATIVIDADE, 15º encontro de Formação, 14 abr. 2015). Com essa declaração, parece que a professora faz uma crítica ao foco que é dado ao trabalho na escola comum para a educação inclusiva, como se a instituição quisesse indicar que o público de estudantes da Educação Especial necessita de um espaço diferente daquele no qual está matriculado, uma escola diferente da comum, específica para ele.

Há desafios históricos e dilemas provocados pela presença do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular comum, porém defendemos que organizar a figuração escolar de modo que atenda ao propósito de inclusão requer um planejamento que reconheça as diferenças, mas, sobretudo, valorize as potencialidades e proporcione ao estudante avanços concretos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Pesquisadores como Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p.169) corroboram essa reflexão:

[...] Exatamente porque as camadas populares e os alunos historicamente excluídos da escola conquistaram o direito à matrícula é que temos que avançar na reflexão sobre os objetivos e a organização do trabalho pedagógico para que, além do acesso, haja permanência e apropriação do conhecimento em suas múltiplas e diversas dimensões.

Destaca Barreto (2011, p.205) que é necessário “[...] promover condições para que a escola cumpra efetivamente sua função de ensinar e formar cidadãos que sejam ativos na construção de uma sociedade caracterizada por equidade e justiça”. As situações mais imediatas no cotidiano docente dizem respeito à estrutura física e à estrutura material que deve ser ofertada pela escola, não como bônus do sistema educacional, mas como um direito conquistado. Não obstante, as realidades vividas pelos professores em contextos escolares mostram que muitas vezes esse direito é negligenciado.

No 8º Encontro de Formação, mediante a proposta de uma atividade em que o grupo iria adaptar um material tradicional da escola para possibilitar o acesso à aprendizagem de estudantes

público-alvo da Educação Especial, a Prof.4 revelou: “[...] vou comprar o material e confeccionar para meus alunos, porque na escola, acho que só tem na sala de recurso” (DIÁRIO DE CAMPO, 8º encontro de Formação, 17 mar. 2015).

Outros instrumentos também revelaram as narrativas dos professores quanto à questão da falta de materiais que os ajudem na docência, conforme observamos no relato da Prof.12: “[...] sinto-me insegura porque não recebemos formação para trabalhar com esse tipo de aluno e nem temos material em nossa sala para ele” (QUESTIONÁRIO 1, 4º Encontro de Formação, 03 mar. 2015); da mesma forma, relataram outras professoras ao enfatizar a necessidade de recursos para a sala de aula:

[...] fazer um levantamento de tudo que tem na sala e colocar à disposição de todos os professores para empréstimo é uma medida que ajuda no trabalho com os alunos especiais, assim um vai ajudando ao outro. (ATIVIDADE, 15º Encontro de Formação, Prof.8, 11 abr. 2015);

[...] entendi que o professor que tem criança com deficiência visual precisa de outros materiais além da pauta ampliada, isso não falta na escola. Agora já tenho uma noção de outros materiais que vou precisar providenciar para o meu aluno. (ENTREVISTA, Prof.15, 30 set. 2015).

Como vemos, a carência por materiais é recorrente nas falas desses professores. Nesse sentido, apoiados pelos fundamentos teóricos da perspectiva histórico-cultural, deduzimos que, para o professor ser o mediador da aprendizagem, é preciso que, antes de tudo, ele conheça as possibilidades de aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial e, sendo conhecedor das possibilidades de aprendizagem, o acesso a materiais para enriquecer o processo de docência pode ser pertinente para a prática pedagógica. Assim, vemos como conveniente também o uso de tecnologias e de metodologias que qualifiquem e potencializem o processo de aprendizagem dos estudantes, nos espaços de formação docente.

Consideramos que para isso seja importante haver uma intencionalidade teórica-metodológica na organização da formação, com base em argumentos sustentados pelas condições objetivas do trabalho docente, sem cair na armadilha da formação superficial. A esse respeito, Libâneo (2004, p. 227) afirma ainda que “[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas”.

Consideramos adequado, principalmente, cuidar do projeto teórico-metodológico da formação continuada como uma condição primordial para atender as demandas da escola, com o propósito de tentar escapar da realidade indicada pela Prof.1, ao narrar sua experiência em um modelo de formação:

[...] trabalhar com oficinas? Tudo bem. Mas não só fazer coisas, distantes do que temos na escola. Mas também estudar para entender quando usar ou adaptar aquele material. Para qual situação? Com qual aluno? [...] (ENTREVISTA, 6 out. 2015).

Com essa impressão, de formação distanciada da realidade das questões vividas na escola, sem reflexão sobre a importância do estudo, é ilustrativa a narrativa da Prof.4 no 6º Encontro de Formação, ao refletir sobre cursos particulares de que participou, sem planejamento profissional para a realidade docente:

[...] na empolgação, já fiz vários cursos para melhorar minhas aulas e gastei dinheiro com material, que era só para fazer o curso mesmo. Mas como que vou levar aquilo para a escola? Nada a ver com as nossas escolas. Nem xerox direito tem para fazer as cópias. Só o certificado mesmo que valeu a pena. (DIÁRIO DE CAMPO, 6º Encontro de Formação, 10 mar. 2015).

Outra professora fez uma narrativa indicando a falta de cuidado com o grupo, a falta de cuidado com as dinâmicas e o conhecimento no processo de formação continuada oferecida pela escola/pelo sistema e relata: “[...] A gente poderia fazer em outros lugares, ela poderia trazer mais dinâmicas, porque ela traz tudo no *datashow* e o que ela tem no *datashow* a gente pode ver na internet e nos livros” (ENTREVISTA, 1º out. 2015, Prof.13).

O cuidado com a dinâmica dos processos formativos é primordial para provocar no professor um sentimento de envolvimento nos estudos e nas reflexões. Reiteramos também que há um distanciamento e uma desqualificação desse espaço de conhecimento, quando as formações não objetivam as questões contextuais, conforme nos relata em entrevista a Prof.12 : “[...] às vezes a gente vai fazer o curso e fica boiando, sinceramente, na maioria das vezes ficamos sem saber o que estamos fazendo lá.”(ENTREVISTA, 24 set. 2015).

As organizações de formação continuada, sem o cuidado com a dinâmica, descontextualizadas da realidade docente, acabam por constituir uma subjetividade que aflora sentimentos negativos nos professores da sala comum.

Pelas narrativas dos participantes, nos parece que essa construção negativa sobre a formação continuada, ocorre em função de os docentes, desejarem conhecimento que atendam as demandas das escolas em que atuam e, no entanto, não encontrarem “respostas” nas formações generalizadas oferecidas pelos sistemas.

Outros fatores alimentam a constituição negativa do trabalho após a formação: nas escolas, não há espaços institucionalizados para que articulem e reflitam sobre os conhecimentos que

trouxeram das formações e, tampouco contam com materiais e recursos básicos, que poderiam subsidiar com mais qualidade, a docência junto aos estudantes de suas salas de aula.

Asseveram Pletsch e Glat (2012, p. 199) que a inclusão escolar para muitos profissionais da educação consiste, “[...] na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas”. Entendemos que as tarefas citadas pelas autoras, em determinado momento pode ter um significado que favoreça a uma proposta de trabalho pedagógico para os estudantes público-alvo da Educação Especial. Com essa acepção, sem desqualificar o planejamento responsável dessas tarefas, percebemos que os professores participantes desta pesquisa-formação demonstram empatia pela causa da escolarização ampla, que compreendemos tratar-se da apreensão e internalização de outros conteúdos históricos da escola, para além das tarefas elementares citadas por Pletsch e Glat (2012), como processo de inclusão admitido por alguns professores na escola comum.

Fazemos essa inferência, ao considerarmos que um dos critérios para fazer parte desta pesquisa-formação foi a liberdade de escolha individual dos professores em participar e ainda associamos a esse fato o exemplo da narrativa da Prof.13 — “[...] nós somos professores e gostamos de ensinar [...]” — relato que define a procura por indícios de uma formação continuada com conhecimentos sociais iniciais para responder aos desafios da prática docente da escola regular comum de nosso tempo.

Em contrapartida, a formação de professores da sala comum para o trabalho docente não deve se restringir, somente, ao discurso de torná-los conscientes das potencialidades e dos direitos dos estudantes, mas deve abranger estudos e reflexões acerca das próprias condições objetivas da instituição, com o intuito de desenvolver uma docência orientada para garantia do direito ao acesso, à permanência e à escolarização, conforme sugerido nos documentos legais que tratam da educação.

A universidade é um lugar de pesquisa, formação e profissionalização e, sendo assim, constitui-se em espaço privilegiado para fundamentar teórica e metodologicamente concepções de formações para os professores que atuam junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular comum. Assim, pode contribuir com os conhecimentos sociais, disseminando mudanças de valores, de comportamentos e de atitudes que possibilitem mais elementos para reforçar o movimento da escola democrática, necessária para possibilitar uma “vida melhor” aos indivíduos que a compõem.

Em vista disso, constituir-se “professor” está imbricado nas experiências históricas pessoais, nas interdependências com os sistemas de ensino, nas vivências com seus pares no interior e exterior da figuração escolar e, principalmente, nas aprendizagens resultantes das reflexões oportunizadas nas formações formais que o profissional acumula ao longo de sua trajetória. Toda essa caminhada ajudará a definir o processo teórico-metodológico de ensino e aprendizagem, delineado e atualizado por uma visão de mundo, sociedade, homem e ciência pertinentes ao momento histórico vivido.

Observamos que os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural não estão distantes dos professores participantes da pesquisa-formação. Concluímos isso porque registramos, a partir do 6º Encontro de Formação, questões como “[...] Mais uma vez vamos estudar Vigotski?” (Diário de campo, 10 mar. 2015, Prof.15) e “[...] Queria entender por que a gente só estuda Vigotski na formação da prefeitura e do Estado. Onde está escrito na lei que precisamos estudar este homem? Queria saber para poder entender.” (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.8, 10 mar. 2015).

Essas narrativas assinalaram que precisávamos de uma reorientação nos estudos do curso de extensão, sob a suspeita de que talvez fosse preciso mudar o percurso da escolha teórico-metodológico contribuiu na construção de sentidos sobre o trabalho docente dos profissionais envolvidos naquele espaço.

Por isso, no 7º Encontro de Formação (13 mar. 2015), sugerimos como atividade que cada professor procurasse pelo Projeto Político Pedagógico de suas escolas, para que pudéssemos comparar, entre os documentos, questões como teorias de aprendizagem, sistema de avaliação, princípios norteadores, valores da escola e missão da escola em relação à comunidade na qual se insere. Na realização dessa atividade, os professores relataram dificuldades, tais como:

[...] Não pode ser copiado porque é um documento interno da escola;

[...] A pedagoga não sabia, falou que é mais um papel para inglês ver;

[...] Lá na escola, disseram que o PPP fica com a diretora;

[...] Os pedagogos não sabiam falar do PPP;

[...] O PPP é um documento que fica na secretaria;

[...] Quem faz o PPP é a diretora, o pedagogo ou a secretaria manda pronto;

[...] Pedi para colocarem uma cópia na sala dos professores e a pedagoga disse que iria consultar a Secretaria de Educação;

[...]Perguntei na hora do recreio aos professores quem conhecia o PPP da escola e ninguém conhecia.

No 9º Encontro de Formação (20 mar. 2015), seis professores compilaram os dados coletados nos registros dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em que atuam: particular, municipal e estadual, que resultou no quadro seguinte, demonstrando assim o resultado da investigação que os professores fizeram:

QUADRO 2 - Dados dos Projetos Políticos Pedagógicos, coletados pelos professores participantes da pesquisa-formação em suas respectivas escolas

| Teoria da Aprendizagem | Processo de Avaliação | Princípios da Escola | Valores da Escola | Missão da Escola |
|---|---|--|--|--|
| Todas as escolas trazem em sua base, a teoria de aprendizagem sócio-histórica e citam Vigotski. | Processual: diagnóstica, formativa, contínua, mediadora e cumulativa. | A escola é de fundamental importância para a formação cidadã, a inclusão social em seus vários aspectos. | Enfrentar os desafios das mudanças e transformações sociais. | Atender a diversidade social, econômica e cultural destinada à inclusão de |
| Chegam a citar outros teóricos da educação, porém sempre fecham com a defesa da teoria vigotskiana. | Os aspectos qualitativos da aprendizagem se sobrepõe aos quantitativos. | Promoção de uma educação comprometida com as mudanças sociais. A escola é democrática. | | Assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. |

Fonte: Atividade do curso de extensão, 9º Encontro de Formação, 20 mar. 2015.

Conforme apreciação, o resultado do quadro aproxima teoricamente todos os sistemas e, por conseguinte, todas as escolas. A perspectiva histórico-cultural atravessa todos os documentos, indicando que a base teórica-metodológica dos professores participantes deveria assumir essa abordagem como pressuposto.

A definição teórica-metodológica do Projeto Político Pedagógico das escolas, apresentadas pelos professores, coaduna com os pressupostos de uma escola inclusiva. Assim também é a defesa do Plano Municipal de Educação de Domingos Martins, ao registrar a orientação de disseminação na formação continuada de teorias que considerem o processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, apesar de não indicar uma base epistemológica como a vigotskiana, defendida no documento Político Pedagógico, conforme vemos no excerto do Plano Municipal de Educação:

[...] a SECEDU tem investido e garantido a discussão e implementação de estudos dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (DOMINGOS MARTINS, p. 9, 2015).

Nesse sentido, considerando que estamos tratando de dois documentos, cuja essência pressupõe uma construção democrática e que devem estar em constante interlocução, a indefinição de uma teoria para o sistema municipal não promove um distanciamento entre o prescrito e a prática docente? O questionamento acontece em função da falta de conhecimento que demonstraram os professores, ao serem convidados ao diálogo a partir do pensamento vigotskiano, base do regimento comum às escolas municipais (2012), documento anterior ao Plano Municipal de Educação (2015).

Assim, no 9º Encontro de Formação, após a sistematização dos dados sobre o documento do Projeto Político Pedagógico, a Prof.8, surpresa com o que havia descoberto sobre o fato de que a teoria que estudávamos no curso de extensão e de que ela se queixava de ouvir sempre “[...] na formação da prefeitura e do Estado” também estava prevista para a sua prática na escola, questionou se não era obrigatório “[...] conhecer como a escola deve andar antes do ano letivo iniciar” (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.8, 20 mar. 2015). O comentário foi complementado pelas narrativas de outras professoras:

[...] olhei o projeto e lá diz tudo que precisa saber sobre a escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 9º Encontro de Formação, 20 mar. 2015, Prof.13);

[...] todas as dúvidas que tiver sobre alguma medida, vou procurar o Projeto. (DIÁRIO DE CAMPO, 9º Encontro de Formação, 20 mar. 2015, Prof.1);

Com efeito, as análises que resultaram nesta seção do nosso estudo causaram a impressão de que os professores requerem conhecimentos específicos sobre temas que tratem das singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, porque a ausência desses conhecimentos os deixa desamparados frente à realidade docente. No desejo por conhecer, informam a ausência de temas referentes à Educação Especial em suas formações e sugerem encontros na escola e entre escolas que poderiam facilitar a apreensão de novos conhecimentos. Outrossim, os professores mencionam e criticam modelos e dinâmicas que desqualificam os momentos de formação de que participam. Além disso, os participantes mostram ter compreensão de que o desenvolvimento da docência com qualidade está atravessado por outras questões na escola, como falta de material para o enriquecimento da prática, principalmente com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na próxima seção, seguimos na tentativa de ampliar e de aprofundar os indícios apontados pelos professores relacionados aos aspectos da política local, que funcionam como barreiras ao desenvolvimento de um trabalho docente que pretende promover a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

6 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO COTIDIANO¹⁸

Consideramos as condições objetivas do trabalho docente como um aspecto importante no processo formativo dos professores e corroboramos o que alegam Dourado e Oliveira (2009, p.205), ao afirmarem que, para avaliar essas condições objetivas, é relevante levar em conta

[...] as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade referente ao papel e às finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido.

Procuramos caracterizar, por meio dos questionários, dos nossos registros em diário de campo e das entrevistas, os fatores objetivos que atravessam os cenários das configurações escolares em que atuam os professores participantes da pesquisa-formação. Afinal, conforme sustenta Gatti (2003), é no contexto histórico-social que provém a base dos conhecimentos constitutivos dos professores, antes de todo processo de formação profissional, quer dizer, as vivências do contexto familiar, social e escolar em que estão inseridos delineiam as singularidades da formação pessoal que, por sua vez, marcam a formação profissional.

Como resultado de diálogos e reflexões durante o desenvolvimento dos encontros e dos dados coletados, em nossas análises foi possível perceber algumas condições objetivas que atravessam o trabalho docente dos participantes da pesquisa-formação e que, de certa maneira, incidem sobre a sua prática pedagógica. Assim, indicamos:

- aprendizagens em contexto na fase inicial da docência;
- desdobramentos profissionais resultantes da falta de concurso público;
- formação fora dos sistemas de ensino em que atuam como professores;
- cobrança dos gestores por resultados positivos na avaliação externa;
- multiplicidade de projetos e atividades propostos pelos sistemas de ensino;
- falta de conhecimento para o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

¹⁸ Este capítulo subsidiou a elaboração do artigo “A formação de professores no contexto da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial”, em coautoria com o Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho e Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves (PPGE/UFES), publicado no periódico Quaestio: revista de estudos em educação, na edição de 2015/2.

No levantamento pretensamente minucioso desses aspectos, tentamos compreender o que de fato indicavam os professores como barreiras no “chão da escola” para qualificar a sua formação e para possibilitar a promoção da escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. Com esse intuito, apresentamos a seguir esses aspectos que entendemos serem significativos nas falas dos professores.

6.1 APRENDIZAGENS EM CONTEXTO NA FASE INICIAL DA DOCÊNCIA

De acordo com os dados coletados, observamos que a média de experiência dos docentes varia de 1 a 20 anos. Essa situação peculiar ao grupo trouxe muita riqueza nos momentos de troca de experiência profissional. Com frequência, os participantes comentavam sobre essa diversidade no grupo, principalmente com observações dirigidas aos iniciantes na profissão: três professores participantes têm até cinco anos de profissão.

A esse respeito vale destacar que o professor iniciante, conforme caracteriza Marcelo Garcia (2010), é o docente que está nos primeiros cinco anos de atuação, pois é nesse período que acontece o confronto dos conhecimentos estabelecidos na formação inicial com as experiências do vivido no cotidiano da escola, com a prática docente e com as relações com os outros indivíduos envolvidos no processo profissional.

Pudemos observar essa inferência de Garcia (2010) quanto ao confronto de conhecimentos, quando propusemos o desenvolvimento de uma atividade ao grupo, no 14º Encontro de Formação, com o propósito de pensar um movimento inclusivo para o contexto diverso de suas salas de aula, partindo dos materiais presentes e comuns às escolas.

Para tanto, sugerimos a adaptação de Blocos Lógicos¹⁹, acrescentando texturização às peças, de modo a atender a diversidade possível de estudantes matriculados. O material adaptado é mostrado na Figura 2.

¹⁹ Pequenas peças geométricas que foram criadas na década de 50 pelo matemático húngaro Zoltan Paul Dienes, com o objetivo de ensinar operações básicas para a aprendizagem da Matemática, como a classificação e a correspondência. Os blocos lógicos constituem-se como um conjunto de 48 peças que se diferem pela: forma (círculos, quadrados, triângulos e retângulos); cor (amarelo, azul e vermelho); tamanho (grande e pequeno); espessura (fino e grosso).

FIGURA 2 - Blocos Lógicos texturizados pelos professores do curso de extensão



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Com o material adaptado, sugerimos que os participantes planejassem, em grupo, atividades envolvendo conhecimentos da matemática para atender a realidade de suas próprias salas e as apresentassem em nosso curso, objetivando trocas entre todos os presentes, que deveriam registrar por escrito as sugestões de enriquecimento da dinâmica apresentada. Na Figura 3, a imagem do momento de apresentação de uma dinâmica envolvendo os blocos lógicos texturizados.

FIGURA 3 - Professores apresentando uma dinâmica envolvendo os blocos lógicos texturizados



Fonte: Acervo pessoal (2015).

Durante o desenvolvimento das apresentações observamos que uma professora com mais tempo na docência, ao contemplar a sugestão de uma atividade, dialoga nos seguintes termos com a colega de grupo “[...] você começou agora, por isso tem essa animação toda. Nós aqui já cansamos um pouco. Escreve aí para nós!” (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.8, 10 abr. 2015). No mesmo encontro, outra professora, referindo-se a uma participante que ainda está na graduação,

destaca: “[...] quem começou a estudar agora ou formou há pouco tempo sabe mais de inclusão e essas coisas, do que nós que já saímos há uns dez anos”. (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.4,10 abr. 2015).

A narrativa “Nós aqui já cansamos um pouco” indica o desânimo das professoras com mais experiência em relação às situações que, entendemos, são basilares para o desenvolvimento do trabalho docente: refletir sobre as possibilidades da prática e o desejo de aprendizagem de outros conhecimentos sociais — atividade que desenvolviam no momento do diálogo. Em contrapartida, a afirmação de que “[...] quem começou a estudar agora ou formou há pouco tempo sabe mais de inclusão” demonstra que a professora percebe que falta “algum saber” para qualificar a sua docência. Com essa aceção, vemos, na narrativa, uma oportunidade de valorização de formação entre professores, de trocas entre os participantes com a exposição de conhecimentos que podem enriquecer a prática para atender a atual sala de ensino comum.

Ao ser entrevistada sobre a importância de outros profissionais da escola para a formação e o melhoramento das práticas docentes, a Prof.13 relatou que na escola “[...] sempre peço socorro à professora da outra turma, porque ela já trabalhou com todas as turminhas aqui. A nossa pedagoga não tem muita experiência com os pequenos ainda, mas está sempre disposta a ajudar” (ENTREVISTA, 1 out. 2015). Nesse relato, observamos a valorização da experiência dos profissionais próximos à Prof.13 e o cuidado em preservar a relação com a pedagoga ao nos dizer que, apesar da falta de experiência com a Educação Infantil, apoia o trabalho sempre que possível. A Prof.13 denota que, conforme as relações organizacionais da escola, “deveria” procurar o apoio do pedagogo, no entanto sente mais segurança em ouvir a sugestão de um colega com mais experiência de docência, na etapa de ensino em que também atua.

Sobre o início da carreira docente para a formação dos professores, Nóvoa (2009, p. 6) assevera que grande parte da nossa vida profissional “[...] joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado [...] em situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente”.

Com aporte nos pressupostos da Sociologia Figuracional, entendemos que as pessoas (em nosso caso, os professores) constituem suas ideias, especialmente, a partir das experiências que tiveram no interior do próprio grupo ou das configurações, sempre mutáveis, às quais pertencem, como a escola, os grupos de encontros para formações etc.

Nesse aspecto, podemos dizer que a fase inicial da docência é um período de aprendizagens em contexto, porém tensionado pelos inúmeros desafios organizacionais, entre os quais o relacionamento e as trocas de experiência entre os diversos profissionais. Por conseguinte, considerando que o apoio dos professores mais experientes é valorizado pelos profissionais docentes novatos na escola, a percepção teórica-metodológica que o profissional mais experiente constituiu da escola regular, provavelmente, incidirá na proposta de escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial.

Outro aspecto importante refere-se ao fato de que, cada instituição apresenta uma configuração singular, diante da qual pode-se inferir que, em função da falta de concurso público para o magistério, os profissionais docentes, principalmente os novatos que somam poucos pontos de experiência, são desafiados a trabalhar como contratados temporários em escolas diferentes a cada ano, fato que contribui para que estejam por algum tempo sendo influenciados pelos docentes mais experientes.

Nas conversas entre os professores durante os Encontros de Formação, a percepção da desvalorização da profissão docente por vezes emergiu, revelando-se como forte indício da condição objetiva de trabalho. Nesse cenário, a ausência de concurso público foi considerada pelo grupo participante desta investigação como um dos aspectos que incidem sobre a desvalorização profissional e influenciam a concretude de uma docência inclusiva. Por essa razão, é importante informar os aspectos percebidos nos dados sobre a ausência de concurso para a área do magistério, no contexto do campo de pesquisa.

6.2 DESDOBRAMENTOS PROFISSIONAIS RESULTANTES DA FALTA DE CONCURSO PÚBLICO

Entre os participantes da pesquisa-formação, um dos aspectos destacados no processo de desvalorização da docência refere-se ao fato de os participantes atuarem em diferentes sistemas de ensino e em diferentes etapas da Educação Básica. Observamos que a maioria dos professores trabalhavam em mais de uma escola com carga horária média de 40 horas semanais e, por vezes, em até dois sistemas de ensino, com atuação em três etapas de ensino diversas.

A justificativa para a ocupação de tantas horas no trabalho docente surgiu nas discussões e os professores destacavam que isso se dava em virtude da falta de concurso no Estado e na prefeitura. Eles precisavam garantir empregabilidade. Caso perdessem uma vaga, tinham outra. Além disso, informaram que “[...] sempre tem trabalho para professor; então ligam das escolas e não dá para negar porque a gente não sabe como ficará a situação no ano seguinte [...]”

(DIÁRIO DE CAMPO, 15º Encontro de Formação, 14 abr. 2015). Apesar de a exposição dessa situação ter sido muito enriquecedora para a discussão durante a pesquisa-formação, quando comentávamos sobre a situação de um professor que trabalha em três horários, os professores destacaram que “[...] uma coisa é você dar aula para uma mesma série nos dois horários, outra é ficar assim. Como se organiza para a semana?” (DIÁRIO DE CAMPO, 14º Encontro de Formação, 10 abr. 2015).

Observamos que outros comentários feitos durante as atividades que realizávamos seguiam na mesma perspectiva. Durante o 7º Encontro de Formação, dividimos os participantes em dois grupos, sendo que cada um deveria criar e argumentar suas defesas a partir do desafio “Matemática pode ser ensinada a todos os alunos?” Nessa atividade, tivemos como propósito instigar os professores a refletir sobre práticas possíveis para a escolarização em uma sala diversa. No decorrer da atividade, uma professora que trabalha 40 horas semanais chegou após o início dos trabalhos do dia e uma colega solidária observou: “[...] faz a atividade com a gente, que eu te ajudo... Eu fico pensando que horas que você faz as suas coisas daqui do curso. É na escola, né?” (DIÁRIO DE CAMPO, 7º Encontro de Formação, Prof. 13, 13 mar. 2015). O comentário da professora provocou muitas observações quanto ao “fato de precisar trabalhar com a carga horária fechada”.

Sendo assim, outra participante, referindo-se à situação de todos, dentro dos sistemas de ensino, estarem coniventes com a condição salarial e de trabalho docente, declarou: “[...] Tá tudo dominado, pessoal. A secretaria, a escola e nós. Ganhamos mal [...] trabalhamos pelo dinheiro e aceitamos tudo. Então quem quer ganhar mais, precisa trabalhar mais e pronto” (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.8, 7º Encontro de Formação, 13 mar. 2015).

Nossos registros indicam que a desvalorização salarial tem forte impacto no processo de precarização do trabalho docente, fazendo com que o professor trabalhe por mais tempo durante o dia para satisfazer as suas necessidades pessoais. Embora a cultura profissional seja um aspecto importante, parece relevante considerar os aspectos econômicos, a renda mensal dos professores em uma sociedade que prima pelo consumo. Como há uma desvalorização salarial, a subjugação às questões econômicas acaba por gerar uma desvalorização da profissão docente. Nóvoa (1992, p. 15) ressalta que “[...] o professor é a pessoa; e uma parte da pessoa é o professor”; assim, os professores, não diferentemente de outros indivíduos no atual momento histórico, vivenciam experiências de desejo de consumo.

É fato que, ao abordarmos a prática docente cotidiana, não devemos nos esquivar da constituição histórico-cultural dos professores, sob pena de sacrificarmos o olhar para a complexidade que impulsiona o processo desgastante de ser professor, no contexto em que os participantes deste estudo atuam profissionalmente. Antes de tecermos qualquer comentário, seria necessário compreender as singularidades dos docentes que aderem ao processo de desvalorização do trabalho docente que estamos descrevendo. António Nóvoa (1995), citado por Diniz (2011, p. 14) afirma:

[...] A profissão docente fica influenciada por dois processos antagônicos de profissionalização que faz com que os profissionais atuem em busca de melhores condições de trabalho, lutando contra a proletarização decorrente da separação entre a concepção e a execução do trabalho e de uma sobrecarga de tarefas.

A busca por melhores condições também resulta na procura de formações que garantam certificação. Conforme apresentaremos no próximo item, a organização das formações pelos sistemas, quando coincidentes com o horário de trabalho do professor, impulsiona-o a fazer escolhas pela formação em instituições privadas, como meio de garantir a certificação e a garantia de escolha profissional no ano seguinte.

6.3 FORMAÇÃO FORA DOS SISTEMAS DE ENSINO EM QUE ATUAM COMO PROFESSORES

Sobre condições objetivas de trabalho, reiteramos que a discussão em torno da quantidade de horas semanais de trabalho gerou uma reflexão no grupo no que diz respeito às formações continuadas, oferecidas sem um planejamento entre os sistemas estadual, municipal e privado. A falta de diálogo entre os sistemas, muitas vezes, impossibilita a participação dos professores nos estudos.

Os professores que trabalham na escola particular e também na escola municipal registraram a descrição da participação nas formações: “[...] não participamos da formação inteira porque muitas vezes elas acontecem no mesmo dia, aqui na escola e na prefeitura. Não tem jeito, precisamos sair mais cedo daqui” (ATIVIDADE, Prof.1 e Prof.13, 4º Encontro de Formação, 03 mar. 2015).

As formações continuadas oferecidas pelos sistemas nem sempre são certificadas, embora os títulos referentes as diversas áreas da educação sejam valorizadas na contratação pelos sistemas. Considerando esse fato contraditório, por muitas vezes os professores procuram formação nas instituições privadas, sem nenhum vínculo com a realidade contextual, como forma de garantir

a certificação e, por conseguinte, uma classificação profissional satisfatória na oferta de vagas para as escolas no início do ano letivo seguinte. A escolha do professor meramente pelo certificado pressupõe que nem sempre o curso escolhido por ele faz parte de uma necessidade pedagógica para qualificar a docência. Com o olhar voltado para a seleção de professores, registramos que não adianta “[...] fazer cursos com carga horária repetida, porque eles aceitam no máximo dois de cada.” (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.1, 11º Encontro de Formação, 27 mar. 2015).

Temos como premissa que a escola está em interlocução com a vida material da sociedade, porque não existe fora dela. Sendo assim, os valores se modelam em consonância com a estrutura de existência dessa mesma sociedade. Nessa acepção, vemos a motivação racional dos professores para a certificação também necessária ao profissional para manter o posto de trabalho.

É evidente que essa não é a melhor opção para a participação em uma formação continuada. No entanto, recorremos a Vigotski (1998, p.187) para entender que o “[...] o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções [...]”; por esse caminho, o Prof.8 expressa: “[...] faço meus cursos planejados, 120h, 180h ou de acordo com as exigências das horas pedidas pela prefeitura. Muitas vezes não dá para participar de tudo lá, então me viro assim.” (DIÁRIO DE CAMPO, 11º Encontro de Formação, 27 mar. 2015).

Observamos que a procura do professor pela formação fora da escola, que nem sempre o qualifica, porém possibilita melhor colocação na seleção docente, acontece em função de um dispositivo, legalmente circunstanciado pelo sistema municipal e estadual para contratação de professores que, na ausência de promoção de um concurso público para os profissionais do magistério, que pode gerar a efetivação desses profissionais nos sistemas, legitima a valorização de certificados.

Autores como Shiroma e Schneider (2008) assinalam a opção do governo pela valorização da certificação, sobrepondo-se às necessidades objetivas de melhores condições de trabalho. Na perspectiva das autoras, salientamos que na prática dos sistemas de ensino, os títulos apresentados pelos professores efetivos servem de base para a progressão funcional e para melhorar os ganhos financeiros dos docentes. Por outro lado, não há discussão nos sistemas de

ensino sobre a qualidade dos cursos e das instituições que certificaram os professores; basta que a instituição, presencial ou a distância, tenha a chancela legal do Ministério da Educação²⁰.

Nesse sentido, parece importante refletir sobre qual é o sentido, político ou econômico, para os sistemas de ensino terem professores com titulação, além da graduação, que não adiciona qualidade objetiva para o resultado final de escolarização. Cabe ressaltar que o art. 67 da LDB 9394/96 dispõe sobre fatores para a valorização da profissão docente, indicando o direito ao acesso por concurso público, à formação continuada, a um piso salarial e condições adequadas para o trabalho docente.

Na tentativa de efetivação do que está legalmente assegurado na LDB 9394/96, salientamos que, no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), destacam-se as metas que discorrem sobre a valorização dos professores. Nessa direção, as metas quinze e dezesseis tratam da questão da formação e determinam que todos os professores da educação básica devam ter formação específica de nível superior. A novidade da temática de formação é a definição de que, até 2020, 50% dos professores da Educação Básica deverão ter concluído um curso de pós-graduação. Além desses aspectos referentes à formação, na meta dezessete é defendido que a remuneração dos professores seja equivalente ao de outro profissional que tenham o mesmo nível acadêmico e, na meta dezoito, há uma preocupação com a elaboração de planos de carreira para todos os sistemas de ensino.

Na nossa investigação, observamos outras questões objetivas na prática cotidiana das escolas que desencadeiam barreiras ao desenvolvimento do trabalho docente, sobretudo com os estudantes público-alvo da Educação Especial. A expectativa de resultados dentro de uma faixa homogênea nas avaliações externas é um desses entraves que sobrepesam o trabalho do professor da sala regular comum, conforme apresentamos a seguir.

6.4 COBRANÇA DOS GESTORES POR RESULTADOS POSITIVOS NA AVALIAÇÃO EXTERNA

Os professores revelaram como as avaliações externas resultam em condições objetivas que incidem no trabalho docente. Indicaram as Prof.1, Prof.15 e Prof.10, respectivamente:

²⁰ Do ponto de vista legal (**Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996**), além da consideração dos recursos estrutural, material e humano da instituição de ensino, para a oferta dos cursos de formação continuada de professores, as instituições devem se organizar a partir das finalidades gerais da educação básica, respeitando os objetivos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio (Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 363 da LDB 9394/96), bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação.

[...] todo mundo cobra um resultado, tudo que não aconteceu com o aluno nos anos anteriores eles querem que seja resolvido em um ano. Sempre fico preocupada de não conseguir fazer a sala funcionar e o aluno especial aprender nenhum pouco que seja. É difícil demais. Dá até desânimo em trabalhar. (QUESTIONÁRIO 2, 05 abr. 2015, Prof.1);

[...] as pedagogas enlouquecem quando chega a época das provas [risos], tipo, prova Brasil e PAEBES. Ai sim, lembram que na sala tem aluno com deficiência e perguntam: Como vamos fazer com ele no dia da prova? (DIÁRIO DE CAMPO, 18º Encontro de Formação, 28 abr. 2015, Prof.15);

[...] na escola, são muitos alunos especiais, como eles fazem as provas? (DIÁRIO DE CAMPO, 18º Encontro de Formação, 28 abr. 2015, Prof.10).

Os registros apresentam insatisfação com o processo de avaliação imposto e o sentimento de cobrança por resultados positivos. No 19º Encontro de Formação (05 mar. 2015), a partir de uma reflexão após os participantes terem assistido a filmes que apresentavam histórias de pessoas com deficiências, sugerimos que escolhessem algumas palavras que consideravam básicas para entender a inclusão, a pessoa com deficiência, o uso da tecnologia assistiva e a prática docente no contexto recente.

Algumas observações dos participantes, quando trataram da prática docente e a experiência com a avaliação externa, parecem revelar sentimentos de insatisfação e desinformação: “[...] o aluno especial não é obrigado a fazer o PAEBES. (DIÁRIO DE CAMPO, 19º Encontro de Formação, 5 mai. 2015). “[...] falam tanto que é preciso olhar o desenvolvimento de como foi o processo da aprendizagem da criança. A provinha só avalia o resultado” (ATIVIDADE, 19º Encontro de Formação, 05 mai. 2015, Prof.1).

No 18º Encontro de Formação, ao refletirem sobre a diversidade de estudantes público-alvo da Educação Especial na escola, o Prof.10 faz uma observação quanto às avaliações externas e afirma que “[...] essas avaliações avaliam todo mundo na escola, desde o aluno até o diretor” (DIÁRIO DE CAMPO, 28 abr. 2015). Nessa narrativa, subjaz o receio dos professores e dos gestores em relação aos resultados da avaliação externa, que acontece em virtude da representação social, geradora de expectativas em toda a figuração escolar.

No entanto, se consideramos como inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, além do acesso à escola também o direito à participação e à efetiva aprendizagem, também assumimos a defesa de instrumentos de avaliação adaptados às singularidades dos estudantes, bem como o direito ao serviço especializado, como apoio à participação dos estudantes, quando se fizer necessário.

Historicamente, a escola vem fazendo uso da avaliação para verificar a aprendizagem, encerrada na obtenção dos resultados. Em contrapartida, salientamos que o resultado da avaliação faz parte de um movimento que possibilita uma análise da aprendizagem individual e também do processo contextual de ensinar. Nesse aspecto, para além dos resultados quantitativos e seguindo a ideia de um projeto nacional que defende a inclusão na escola regular, levantam-se alguns questionamentos. Por exemplo, qual análise é feita dos resultados das avaliações externas dos estudantes público-alvo da Educação Especial? Os estudantes têm acesso aos seus resultados? Quais os referenciais de qualidade são usados como critérios para articular o resultado da avaliação com a qualificação dos professores visando a escolarização?

A atualidade impõe que o movimento profissional do professor na escola não esteja restrito somente à docência dentro da sala de aula. Outros movimentos profissionais são exigidos do professor para que atenda as demandas políticas e sociais. Nessa perspectiva, os participantes ressaltaram o excesso de tarefas dentro da escola como mais uma barreira ao seu trabalho docente, conforme veremos no próximo tópico.

6.5 MULTIPLICIDADE DE PROJETOS E ATIVIDADES PROPOSTOS PELOS SISTEMAS DE ENSINO

Percebemos contradições sobre as condições de trabalho docente na figuração escolar. Ao mesmo tempo que o professor precisa organizar as suas aulas para o dia, também está ligado a outras tantas atividades e projetos propostos pelos sistemas de ensino às escolas, que nem sempre estão organizadas, estruturalmente, para desenvolvê-los conforme previsto na proposta inicial recebida. Apesar disso, gestores esperam bons resultados para esses projetos nas práticas dos professores.

Tedesco e Fanfani (2004), citado por Diniz e outros (2011, p. 21) defendem que “[...] há dificuldades relativas à clareza entre o professorado da especificidade do trabalho docente, em um contexto de grandes expectativas sociais e políticas a respeito do papel da escola e do professor”. Nóvoa (2009, p.8), por outro lado, afirma que a contemporaneidade “[...] exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar”.

A organização profissional para os períodos regularmente indicados para o planejamento pedagógico na escola acaba por ficar fragmentada em virtude das exigências para o desenvolvimento de projetos institucionais que fogem à ideia primeira da docência. Por muitas vezes, a multiplicidade de tarefas impostas ao docente no cotidiano escolar pode resultar em

desvio do compromisso primeiro do professor: mediar a aprendizagem para que os estudantes apreendam os conhecimentos formais da escola, com qualidade. De acordo com Tedesco e Fanfani (2004), citado por Diniz e outros (2011, p. 21), essas “[...] novas demandas das políticas educacionais, que convivem com contextos e cotidianos escolares nos quais é difícil colocar em prática um trabalho mais comprometido, cooperativo e menos burocrático” explicam a dificuldade dos docentes, hoje, de definir com clareza seu papel.

Nesse sentido, advogam Shiroma e Schneider (2008) que os discursos presentes nas reformas dos anos de 1990 trouxeram pontos de valorização pessoal e financeira para o professor, porém também marcaram a necessidade de um profissional docente diferente daquele que estava na escola até então, em virtude das mudanças contextuais que ocorriam na sociedade. Gatti, Barreto e André (2011) reforçam a ideia sobre a multiplicidade e a complexidade do trabalho do professor, ao pontuar que as múltiplas tarefas são uma tendência na profissão em razão da diversidade de serviços em que a escola é apontada como instituição social mediadora.

Queremos dizer com isso que as demandas do trabalho docente institucional fazem parte de uma composição de condições objetivas do trabalho docente que influenciam diretamente a condição subjetiva do “ser professor”. Dourado e Oliveira (2009) indicam a importância de identificação das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente de uma escola para garantir a qualidade da educação. Por sua vez, Tedesco (2005), citado por Gatti, Barreto e André (2011, p.26-27), afirma que a condição subjetiva do professor influencia a base de sua identidade profissional, que seria o crédito no projeto educativo e na capacidade de aprendizagem dos estudantes.

Ressaltamos que a subjetividade profissional pode ser construída e fortalecida, quando o professor tem fundamentação teórica-metodológica que lhe permite analisar e refletir sobre o seu contexto de trabalho. Por isso, é apresentada a seguir a contribuição dos participantes da pesquisa-formação, no que tange às condições objetivas de trabalho docente junto ao estudante público-alvo da Educação Especial.

6.6 FALTA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS²¹ E QUALIDADE NA OFERTA DE SERVIÇOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

²¹ Conjunto de conhecimentos acerca do direito à educação na escola regular comum dos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como, as possibilidades de utilização de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade para que esses estudantes tenham a oportunidade de escolarização.

A formação continuada de professores do ensino comum no campo da Educação Especial tem muito a oferecer para qualificar os conhecimentos dos participantes desta investigação. A partir da organização dos dados de uma questão do questionário aplicado, o fato de alguns professores não terem informações adequadas sobre o trabalho com os estudantes público-alvo da Educação Especial pode ser apreciado desde a formação inicial, corroborando muitas narrativas dos professores nesta pesquisa, quando informam sobre o desejo de ter conhecimentos específicos para a docência.

TABELA 11 - Avaliação das disciplinas sobre a Educação Especial cursadas na graduação

| Professoras/ Professor | Disciplina Educação Especial | Conceito |
|---------------------------|---------------------------------|---------------|
| Prof.04 | Não | Insuficiente |
| Prof.12 | Sim | Insuficiente |
| Prof.15 | Sim | Boa |
| Prof.01 | Sim | Insuficiente |
| Prof.08 | Sim | Insuficiente |
| Prof.10 | Não | Não se aplica |
| Prof.13 | Sim | Insuficiente |
| Prof.05 | Sim | Não se aplica |

Fonte: Questionário 2, organizado pela autora (2015)

Pela leitura da tabela, podemos verificar que, neste grupo, seis professores tiveram uma disciplina na graduação cujo conteúdo versava sobre a Educação Especial, porém cinco consideraram insuficientes os conhecimentos para o desenvolvimento da prática docente com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Observamos nos Encontros de Formação que, por vezes, os participantes reclamaram das poucas horas destinadas à disciplina:

[...] meu curso teve 4 anos e só em um semestre ouvi falar dos alunos especiais, em uma disciplina de 60h, por isso precisa de ajuda (ENTREVISTA, Prof.5, 24 set. 2015);

[...] não dá para saber mesmo da Educação Especial no curso de Pedagogia. A disciplina é de um período, é muito rápido e tem muita coisa. (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.12, 13º Encontro de Formação, 7 abr. 2015);

[...] se nesse curso que é quase todo dia a gente não consegue entender tudo, imagina na faculdade, que a gente estuda uma vez na semana. (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.13, 10º Encontro de Formação, 24 mar. 2015).

Cabe ressaltar que a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, extinguiu as habilitações dos cursos de Pedagogia, incluindo a habilitação referente à Educação Especial, reforçando a necessidade de formação

em nível de pós-graduação ou por meio da formação continuada, assim como a formação de professores para o ensino comum. Tal aspecto é sinalizado por Garcia (2013, p.103) quando enfatiza que “[...] a simples inserção de disciplinas e/ou conteúdo específico não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca dos sujeitos da Educação Especial, quer seja no curso de pedagogia ou nas demais licenciaturas”.

Nesse cenário, Nóvoa (1992), citado por Jesus (2004, p. 39), afirma que a necessidade de formação continuada para a “[...] qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade de atendimento aos alunos”. Para tanto, Bueno (1999, p.23) considera que o professor da Educação Especial deve ter uma formação que envolva a dimensão do “saber” e do “saber fazer”, possibilitando assim que o docente dê conta das diversas diferenças, inclusive a dos estudantes com deficiência.

Por outro lado, o professor especializado, mesmo tendo uma formação ampla, não escapa das condições objetivas na escola para o desenvolvimento do seu trabalho. A narrativa do Prof.1 revela uma situação que incide sobre a qualidade da escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial e, ao mesmo tempo, dá pistas de circunstância objetiva de trabalho na sala comum e no serviço de atendimento educacional especializado:

[...] estou trabalhando uma coisa, dando matéria, aí o aluno sai para o AEE e vai fazer outras coisas. Perde aquele conteúdo que eu trabalhei com o restante da turma. A prova tem que ser a mesma para todos e ele perdeu conteúdo... [silêncio] acho muito complicado[...] (ENTREVISTA, 6 out. 2015).

O professor mostra insatisfação pela saída do aluno em meio ao desenvolvimento de sua aula, indicando a preocupação com a escolarização do estudante, mas também parece mostrar que está resignado a essa condição de trabalho, de certa forma, estruturado pelo sistema. Sabemos das dificuldades em organizar a sistemática de serviços e apoios necessários para a modalidade de Educação Especial dentro da escola regular, em um município com grande área territorial, estando boa parte dela na zona rural. Não obstante, reconhece Mendes (2006, p.14) que “[...] cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”.

Nesse sentido, a autora oportuniza-nos lembrar que é primordial aos gestores, aos demais profissionais da escola e aos professores organizar os movimentos que envolvam o planejamento, as adaptações e as construções de atividades requeridas por cada estudante em sua singularidade e, ainda, refletir sobre as estratégias voltadas à inclusão dos estudantes

público-alvo da Educação Especial, de acordo com as condições objetivas de cada figuração escolar, porém sem desconsiderar o macro contexto da educação atual, com todos os dilemas e desafios que podem subjetivar o trabalho pedagógico para a inclusão.

O serviço de apoio especializado é uma condição importante para a docência do professor da sala comum, entretanto ele precisa constituir um apoio real, que faça diferença para a escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial na escola regular. Nos registros desta investigação, em diferentes momentos surgiram referências ao professor do atendimento educacional especializado, dando-nos pistas sobre o serviço desenvolvido. Sendo assim, no decorrer do curso de extensão, observamos sentidos construídos pelos professores da sala comum sobre o movimento de inclusão, associado ao serviço de apoio especializado.

Nessa caminhada, a Prof.8 considera o professor do atendimento educacional especializado como o profissional da escola capacitado para auxiliá-la no trabalho docente junto aos estudantes com deficiência intelectual, entretanto queixa-se da dinâmica do trabalho no contraturno e desabafa:

[...] se a professora da salinha ficar na escola o dia todo é uma solução. Assim ela conhece todos os professores. (ATIVIDADE, Prof.8, 18º Encontro de Formação, 28 abr. 2015).

Em um outro encontro, quando discutíamos sobre as possibilidades da tecnologia assistiva como um dos recursos para o desenvolvimento da escolarização do estudante com deficiência intelectual, a professora que trabalha em uma escola localizada na zona rural relatou as dificuldades em acompanhar o estudante no trabalho com recursos diferenciados, porque só ficam na sala do atendimento educacional especializado e — supomos que em função da distância entre a escola e o domicílio do estudante — o atendimento acontece no mesmo turno de matrícula na sala comum. Sendo assim, faz o relato sobre a qualidade do serviço:

[...] se for para trazer o menino em outro horário, tem que valer a pena. O pai vai cobrar resultado. No mesmo turno, na maioria das vezes, é só para inglês ver. (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.1, 13º Encontro de Formação, 07 abr. 2015).

No 14º Encontro de Formação, na continuação das discussões sobre as tecnologias possíveis na escola para apoiar a escolarização do estudante com deficiência intelectual e as apresentações das atividades preparadas pelos professores usando os blocos lógicos texturizados, outros professores questionam:

[...] duvido que a professora (AEE) da escola tenha estudado essas coisas que estamos tendo aqui, para entender o comportamento do aluno especial. Acho

que não (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.10, 14º Encontro de Formação, 10 abr. 2015);

[...] será que a professora do AEE sabe as diferenças que existem dentro da baixa visão? Acho que não. Só manda caderno com pauta ampliada igual. (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.15, 14º Encontro de Formação, 10 abr. 2015).

Como atividade inicial do 19º Encontro de Formação, registramos várias palavras no quadro e sugerimos que os participantes elencassem aquelas que estivessem relacionadas à perspectiva inclusiva sobre a qual refletimos durante o curso de extensão. Objetivamos que escolhessem algumas que considerassem básicas para entender a inclusão, a pessoa com deficiência, o uso da tecnologia assistiva e a prática docente no contexto atual. Durante as justificativas, refletimos sobre a amplitude do campo da Educação Especial e a impossibilidade de saber tudo, mas, também da possibilidade de ter acesso aos conhecimentos sociais que contribuem para uma docência inclusiva. Nessa discussão, quando falamos sobre a especificidade do serviço oferecido pelo atendimento educacional especializado da escola aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a Prof.8 questionou a qualidade dos apoios e sugeriu: “[...] Vamos propor ficar sem a professora de AEE durante um ano para ver se faz diferença na escola?” (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.8, 19º Encontro de Formação, 5 mai. 2015). Isso demonstra a insatisfação com o serviço das escolas em que atuava.

Em nosso encontro de avaliação do curso de extensão, outra professora questionou a formação dos professores que assumem a sala de atendimento educacional especial, em relação aos conhecimentos específicos sociais exigidos para o espaço e comentou sobre sua vivência com um estudante de baixa visão e uma tecnologia existente na escola para o serviço de apoio, revelando que

[...] a professora do AEE não sabia nem aumentar a fonte no computador! Então, o meu aluno ficava brincando com lego enquanto os outros dois ficavam no computador (DIÁRIO DE CAMPO, Prof.4, 20º Encontro de Formação, 12 maio 2015).

Na avaliação dos professores, as condições objetivas de oferta do serviço de atendimento educacional especializado em suas escolas pouco contribuem para escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. Nessa condição, inferimos que o atendimento de qualidade na escola pressupõe que o profissional responsável pelo espaço deve ter uma formação com conhecimento social específico.

Assim, com a intenção de dar significado ao conhecimento necessário para responder aos desafios da docência, duvidou o professor “[...] que a professora da escola tenha estudado essas

coisas que estamos tendo aqui”, o que denota dúvidas sobre o conhecimento qualificado do professor do atendimento educacional especializado para o trabalho com o estudante, reforçando a estigmatização em relação à escolarização do público escolar destacado neste estudo e, ainda pressupondo um outro aspecto que permeia as condições objetivas de organização do trabalho e da atuação docente: os serviço de atendimento ao estudante público-alvo da Educação Especial na escolar regular “[...] na maioria da vezes, é só para inglês ver.”

Reiteramos a nossa defesa por uma inclusão com qualidade, em acordo com o que advogam Glat, Pletsch e Fontes (2007, p.353), quando afirmam que

[...] a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desarticulada da luta pela melhoria e transformação da Educação como um todo, nem tampouco isolada do debate mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas, sociais e culturais que configuram a realidade brasileira contemporânea.

Para a existência de uma escola com um ensino de qualidade socialmente referenciado é preciso olhar a partir das condições objetivas do trabalho docente, que não escapam às representações sociais e à vivência sócio-histórica dos indivíduos que se tornam, permanentemente, profissionais do ensino. Esse aspecto da condição de ser professor mostra que os debates sobre a escola, sobre os estudantes e sobre as práticas pedagógicas estão muito articulados às condições de ensino e de aprendizagens coletivas e individuais de que docentes e discentes podem e devem participar.

A escola constituída historicamente, legitimada como espaço de formação para as novas gerações, precisará ser cada vez mais questionada e problematizada, da mesma forma os processos sociais que marcam e narram as trajetórias formativas de professores, formações entendidas como espaços de aprendizagens, passíveis de provocar reflexões. Nessa perspectiva, no 11º Encontro de Formação, observamos, em uma atividade de avaliação após estudos dialogados sobre os princípios da teoria sócio-histórica na perspectiva do conhecimento, o registro de aprendizagem das Prof.1 e Prof.8 que sintetizaram:

[...] estamos entendendo que nossas características, de comportamento por exemplo, vêm da experiência pessoal e da relação com a sociedade em que vivemos. Então, nada é para sempre, porque se todo dia aprendemos na vida, todos nós podemos mudar o nosso comportamento. Depende de onde e do tempo que estamos vivendo. (ATIVIDADE, 11º Encontro de Formação, 27 mar. 2015).

A reflexão feita pelas professoras corrobora os conhecimentos abordados no 11º Encontro de Formação e também parte das reflexões desenvolvidas no curso de extensão. Pressupomos que

houve uma reflexão acerca dos próprios conceitos que estavam estabelecidos antes dos estudos, que eram únicos para estas profissionais. Nesse sentido, com a ampliação dos conhecimentos, nos parece que sentem segurança para sair do lugar epistemológico de conforto e se colocarem em situação de conhecedores em processo.

Não temos a ingenuidade de indicar que somente resolvendo as questões objetivas da prática docente haverá como resultado a qualidade social na educação que tanto se almeja. Em conjunto com o trabalho docente, outros fatores somam para isso, conforme apresenta Dourado e Oliveira (2009, p.2), já que devemos considerar o “[...] conjunto de determinantes que interferem, nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras.”

Durante toda a caminhada da nossa pesquisa-formação, constituída como espaço compartilhado de formação continuada, com recorrência ouvimos as observações dos professores participantes acerca da questão que atravessam as suas práticas docentes e nelas interferem. Assim, vimos a necessidade de oportunizar um momento para que avaliassem os nossos Encontros de Formação. Intencionalmente, organizamos uma questão para a entrevista, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento do curso de extensão, espaço empírico da pesquisa-formação. Na próxima seção, apresentamos a sistematização dos dados sobre a avaliação apontados pelos professores participantes.

7 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO

A formação continuada é um processo buscado pelos professores, em função da necessidade de conhecimentos que possam contribuir no enfrentamento de desafios do cotidiano da escola. No entanto, os modelos e as dinâmicas de formação organizadas nem sempre atingem os objetivos esperados, nem pelos organizadores, nem pelos professores. Concordamos com Garcia (1999, p. 26) quando nos adverte que “[...] a formação de professores [...] é uma área de conhecimento e investigação.” Na nossa perspectiva, a formação continuada é parte importante e significativa do desenvolvimento profissional.

Avaliar e ouvir o que os participantes têm a dizer pode revelar dados que oportunizam apreciar se o objetivo de um estudo foi apreendido, mas também possibilita uma análise relevante dos saberes teórico-metodológicos já constituídos pelos professores, bem como propicia a condução de outras propostas que atendam mais efetivamente as expectativas de conhecimento pedagógico dos envolvidos no processo de formação continuada. Ressaltamos que, no campo da educação, os conceitos referentes a saberes docentes têm significados polissêmicos, conforme observam alguns autores. Entre eles, Monteiro (2001) registra que os saberes docentes são aqueles fundamentais para a constituição da identidade profissional do professor e incluem tanto os conteúdos específicos das áreas de ensino quanto as estratégias para comunicá-los. Pimenta (1999, p. 19) acrescenta que os saberes da docência “[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere 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 o ser professor”. De forma similar, constata Tardif (2002), citado por Pimenta (1999, p.11), que “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, etc.”. Não poderíamos deixar de apresentar os pontos significados por Freire (1997), citado por Pimenta (1999, p.6), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, ao indicar que os saberes necessários à prática educativa são

[...] a rigorosidade metódica e a pesquisa, a ética e estética, a competência profissional, o respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural, a rejeição de qualquer forma de discriminação, a reflexão crítica pedagógica, o saber dialogar e escutar, o querer bem aos educandos, o ter alegria e esperança, o ter liberdade e autoridade, o ter curiosidade, o ter consciência do inacabado.

Sem discordância dos variados significados dados aos saberes docentes por Monteiro (2001), Pimenta (1999), Tardif (2002) apud Pimenta (1999) e Freire (1997), esclarecemos que, ao valorizarmos os “saberes já constituídos”, desconsideramos a percepção ingênua de um profissional da educação que reproduz o conhecimento pedagógico que lhe é indicado pelas propostas institucionalizadas.

Concebemos o professor, como constituidor e constituinte da sua identidade profissional, indivíduo com criatividade docente singular, construída ao longo do enredamento das interdependências estabelecidas no processo histórico individual e social. Esse entendimento corrobora a reflexão de Gatti (2003, p. 196), quando afirma que é preciso ver “[...] os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal”.

Nessa acepção, sentimos necessidade de acrescentar que, em nossa investigação, os saberes da prática docente têm um sentido teórico-metodológico, que não dicotomiza prática de teoria.

[...]. Deve-se procurar sempre a presença dos saberes e fazeres articulados entre si, buscando capturar os traços de singularidade e compor, com eles, mapas e rotas não evidentes de tal presença, entre aquilo que é visível e enunciado e o que não aparece e ainda não está dito (CARVALHO, 2013, p. 178).

Ampliar a percepção dos “saberes docentes” para “saberes teórico-metodológicos” pressupõe a consideração de posicionamentos éticos e políticos que relacionam as práticas pedagógicas aos conhecimentos acadêmicos e, quando observados, podem revelar os sentidos que o professor atribui à escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial.

A teoria eliasiana, cujos aportes ampararam esta investigação, não tem como foco os estudos relacionados aos “saberes docentes”, no entanto defende em seus pressupostos que os seres humanos são diferenciados do resto do cosmos pelos saberes, resumidos como “[...] conhecimento construído social e intergeracionalmente, ao longo de dinâmicas de longa duração sem um ponto preciso de origem” (DE CASTRO, 2015, p. 32).

Acrescentamos que a percepção constituída por nós sobre conhecimento também está ancorada nos pressupostos da Sociologia Figuracional e indica um “[...] processo de construção (e de consolidação) do conjunto de símbolos compartilhados pelas pessoas num grupo específico. O conhecimento é um meio de orientação para a vida em sociedade [...]” (ELIAS, 2005, apud ALVES e SOBRINHO, 2014, p.173). O conhecimento pedagógico desejado pelos professores

em uma formação continuada faz parte de um conhecimento social que atende a um momento histórico. No caso dos participantes do nosso curso de extensão, entendemos que trata-se de um conhecimento que pode possibilitar uma docência que responda a necessidade teórica-metodológica das exigências contemporâneas da escola comum inclusiva.

Dessa forma, ao longo dos estudos teórico-metodológicos desta investigação, tomamos como ponto de referência para as nossas análises que os saberes docentes não são uma parte separada dos conhecimentos científicos, antes são um campo de produção do conhecimento social que vai sendo constituído, processualmente, ao longo do tempo, nas relações de interdependências entre sociedade, profissionais da educação e pesquisadores.

Assim, a formação continuada que destacamos nesta investigação foi planejada e enriquecida pelos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento humano e pela reflexão teórica-metodológica presente na concepção histórico-cultural, por entender que essa abordagem indica uma conduta ética e política na ação pedagógica com os estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando as suas singularidades, sem colocá-las como um obstáculo à escolarização.

Nesta caminhada, na expectativa de responder ao objetivo geral da investigação — colocar em análise aspectos de uma formação continuada desenvolvida junto a um grupo de professores do ensino comum, que atuavam com estudantes público-alvo da Educação Especial —, desenvolvemos um curso de extensão como espaço empírico para a materialidade do nosso propósito inicial, em que refletimos sobre a formação continuada para o trabalho docente como uma prática social com dimensão histórica e política que delinea e caracteriza a profissionalização docente.

Como objetivo de avaliação do curso de extensão, propusemos uma questão no instrumento de entrevista focalizando as implicações das questões abordadas nos estudos, nas reflexões e nas práticas pedagógicas dos professores participantes. A partir dos relatos, foi possível perceber o sentido que os professores deram ao processo formativo desta pesquisa-formação e ainda revelar as singularidades que os docentes atribuem à escolarização do estudante público-alvo da Educação Especial. Percebeu-se também a avaliação da pertinência do conhecimento social proposto para o curso de extensão em relação às expectativas do conhecimento pedagógico desejado pelo grupo, ao se propor participar dos estudos.

Conforme registramos, a concepção histórico-cultural que subsidiou todos os nossos encontros, sendo a marca nos debates e nas reflexões, também marca como pressuposto teórico os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em que atuam nossos participantes. No entanto, como revelaram durante os encontros de formação, os professores diziam não conhecer esse importante documento e nem o seu propósito dentro da instituição de origem. Nesse sentido, foi desenvolvida uma atividade durante o 7º Encontro de Formação (13 mar. 2015) e o 9º Encontro de Formação (20 mar. 2015), para que pudéssemos conhecer as orientações presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas onde atuavam os participantes.

Aliado ao Projeto Político Pedagógico, outros documentos oficiais para organização e funcionamento das escolas em cada sistema de ensino marcam a constituição do “ser professor” e cumprem o papel de indicar os posicionamentos político-filosóficos da prática na escola. Dentre eles, destacamos o Regimento Escolar Comum às escolas da rede pública (2010, 2012) e o Regimento Escolar da escola particular (2011), bem como o Plano Municipal de Educação (2015) e o Plano Estadual de Educação (2015). Inferimos que, assim como o Projeto Político Pedagógico, esses dois documentos (Regimento Escolar e Planos de Educação Municipal e Estadual) seguem os preceitos das políticas organizadas para o país, considerando as realidades político-econômicas locais.

Nesse sentido, associados às entrevistas que realizamos quatro meses após a conclusão do curso de extensão, buscamos recortes de legislações institucionais como tentativa de conhecer a política de formação de professores anunciada nos documentos legais locais (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Planos de Educação Municipal e Estadual), considerando a inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial, para desse modo contextualizar e compreender melhor os posicionamentos dos participantes em relação à proposta de formação que implementamos.

A Prof.5, docente somente na Educação Infantil da escola particular, ao ser perguntada na entrevista sobre estar desenvolvendo o trabalho pedagógico com o estudante público-alvo da Educação Especial, após o término do curso de extensão, articulou uma afirmativa imediatamente após a fala da pesquisadora: “[...] todos aprendem” (Prof.5, 24 set. 2015). Chamou-nos a atenção a resposta breve, mas simbólica, dessa professora. A autora da fala, durante o período da pesquisa-formação, estava como docente na Educação Infantil da escola particular e observou que fez a opção de trabalhar menos para poder se dedicar a uma especialização na área da Educação Infantil, porém ainda não havia conseguido seu intento, em

função da falta de oferta de um curso presencial sobre a temática no município. Sempre em dia com os estudos da nossa formação, essa professora é experiente também em outras turmas do Ensino Fundamental. Nesse sentido, contribuiu com o grupo, ao relatar as vivências no cotidiano da sala comum, com os estudantes público-alvo da Educação Especial, tanto no Ensino Fundamental quanto na Educação Infantil. O destaque dado à afirmativa “todos aprendem” parece mostrar o crédito da Prof.5 em relação à aprendizagem dos estudantes matriculados em sua sala de aula. Além disso, fundamentamo-nos na participação dessa profissional quando questionava o grupo na atividade de pergunta final: “[...] todos aprendem, isso é certo, mas como fazer com que todos aprendam em nosso contexto escolar?” (ATIVIDADE, Prof.5, 13º Encontro de Formação, 07 abr. 2015).

Essa constituição teórica-metodológica da professora indica que o conhecimento pedagógico com base na perspectiva histórico-cultural, a partir do qual dialogamos durante o processo de formação, causou aos participantes uma surpresa pelos seus pressupostos em relação à aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas também proporcionou uma reflexão profissional sobre a prática contextual singular.

A “partícula de novidade” (VIGOTSKI, 1997) que as discussões e os conteúdos teórico-metodológicos com base nos pressupostos vigotskianos causaram aos participantes também pode ser apreciada na fala da Prof.8 (1 out. 2015) que, ao ser questionada sobre como está desenvolvendo o trabalho pedagógico com o estudante público-alvo da Educação Especial, após o término do curso de extensão, respondeu: “[...] O meu jeito de olhar hoje o aluno com deficiência e não aluno deficiente [risos] mudou”. Essa professora, docente nas turmas finais do Ensino Fundamental das escolas particular, municipal e estadual, durante toda a pesquisa-formação posicionou-se criticamente em relação a organização das práticas pedagógicas nas escolas e que apresentam, em seu discurso, uma proposta de educação inclusiva, principalmente para os estudantes público-alvo da Educação Especial. A fala contrária à organização e à gestão materializada no cotidiano das escolas em que atua não impede, porém, que a Prof.8 procure estabelecer relações profissionais que a ajudem no desenvolvimento de sua prática e, partindo desse contexto, é que contribuiu para o nosso curso de extensão.

Conforme participação dos professores, observadas, especialmente, entre o 2º e 18º Encontro de Formação do curso de extensão e, durante as entrevistas, pudemos observar que esses profissionais tiveram acesso reduzido aos conhecimentos sociais relativos a Educação Especial na formação inicial. Também durante o nosso processo de estudos, vimos nas reflexões e em

instrumentos (Atividades, Diário de Campo e Entrevistas) que a temática não foi objetivo de estudo nas formações continuadas oferecidas pelos sistemas.

Sendo assim, nos parece que antes do nosso curso de extensão, os conhecimentos sobre o tema da Educação Especial, foram constituídos por estes professores, basicamente, nas trocas de experiências dentro das escolas com seus pares, a partir das subjetivações individuais resultantes das orientações legais que atravessam a prática pedagógica no ‘chão da escola’. Todavia, as narrativas do Prof.5 “todos aprendem” e do Prof.8 “aluno com deficiência e, não aluno deficiente”, incidem sobre a importância de formação continuada, que trate das questões imediatas da sala de aula e da escola, objetivando a escolarização dos estudantes que nela estão matriculados.

Entender que todos estão sujeitos a “aprender” e que “o aluno com deficiência” é um conceito diferente de ‘aluno deficiente’, nos leva a retornar aos registros do curso de extensão, para registrar que 16º Encontro de Formação (17abr.2015), apresentamos a história da deficiência intelectual os significados das nomenclaturas da pessoa com deficiência, em períodos diferenciados e, como essas significações situavam a pessoa na sociedade. Desse modo, a ênfase da professora na singularidade do estudante, nos parece relevante em muitos aspectos, principalmente, da vontade de conhecer sobre o tema da Educação Especial e do resultado da aprendizagem destes professores em um curso de extensão de 120 horas. Porém, nos diz também da falta de uma orientação mais explícita sobre a política de inclusão escolar anunciada no âmbito do sistema de ensino em que atuam profissionalmente.

Por esse caminho, desejando entender o posicionamento dos sistemas de ensino em que os professores atuam, inicialmente procuramos conhecer o que está previsto sobre o significado da inclusão escolar nos regimentos que orientam os trabalhos das escolas da Prof.5 e da Prof.8, profissionais atuantes nas redes de ensino privado e municipal.

Nessa pesquisa aos documentos, constatamos que no regimento da instituição privada não há registro de uma seção própria para a Educação Especial. Refere-se ao trabalho junto aos estudantes-público alvo da Educação Especial, no 1º objetivo específico, do título que trata dos fins e objetivos da instituição escolar, conforme reprodução textual:

[...] proporcionar estratégia de ensino para atender as necessidades da aprendizagem, assegurando a todos uma educação de qualidade, incentivando a socialização, mas respeitando a individualidade do aluno. (REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA, 2011, p.3).

No entanto, como vemos não aponta quais seriam as necessidades de aprendizagem e nem qual seria esse público para a escola. No corpo do documento, não aparecem as palavras “integração”, “inclusão”, “aluno especial”, “aluno deficiente”, “pessoas com deficiência”, “acessibilidade”, nem outros vocábulos que poderiam, de alguma forma, dar visibilidade para esse público de estudantes.

O Regimento Escolar comum às escolas do sistema municipal, como já apontado neste estudo, em seu Art. 12, no capítulo que trata dos objetivos da educação básica, demonstra uma visão de “[...] integração [grifo nosso] na rede regular de ensino”, no entanto, no capítulo que trata da modalidade da Educação Especial, em específico o Art.16, registra que a modalidade de Educação Especial “[...] organiza-se segundo modelos diversificados de inclusão” [grifo nosso]. Desse modo, há uma contradição conceitual no documento que dá as diretrizes para as escolas desse sistema.

Arriscamos a observação sobre a incoerência nos documentos legais do sistema municipal porque, ao estudar o movimento histórico de inserção dos grupos minoritários na sociedade, entendemos que a proposta de integração foi um marco importante para oportunizar as pessoas com deficiência a possibilidade de participação na vida social. Contudo pressupõe-se que a colaboração no processo de integração social seria feita por ajustes, como adaptar uma calçada com rampa, por exemplo. No caso da integração escolar, conforme registrado no Art. 12 do Regimento Escolar comum às escolas municipais de Domingos Martins, haveria a aceitação de matrícula, mas sem o compromisso de orientação para o desenvolvimento da aprendizagem dos conhecimentos próprios da escola comum ao estudante público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a proposta de integração não suscita mudanças na organização sistêmica e nas práticas pedagógicas das instituições educativas. Na concepção integrativa, o estudante é matriculado e dependem dele e de seus responsáveis o sucesso ou fracasso pela sua escolarização.

Por sua vez, os pressupostos de uma sociedade inclusiva estão embasados em uma filosofia que tem compromisso com as minorias e não apenas com as pessoas com deficiência. Para esse fim, considera a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a possibilidade de aprendizagem dos conhecimentos sociais por todas as pessoas. Nesse compromisso, afirma-se como movimento com características políticas, em que todos têm direito à participação na sociedade, exigindo transformações sistemáticas nas instituições sociais, como a educação inclusiva na escola regular.

A proposta de educação inclusiva tem como premissa o modo de constituição de um sistema educacional que apoia todos os profissionais dentro da escola, de modo que eles possam desenvolver um trabalho que considere as singularidades de todos os estudantes matriculados. Um sistema de educação inclusiva requer uma estruturação institucional escolar, com intuito de dar suporte, também, às possíveis necessidades pedagógicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme ressalta o Art.16 do Regimento Escolar comum às escolas municipais de Domingos Martins. Cabe registrar que observamos, no Art. 17 do Regimento Escolar comum às escolas municipais de Domingos Martins, a indicação do público-alvo da Educação Especial como “[...] educando com necessidades educacionais especiais” e especifica os estudantes de acordo com o previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Mesmo assim, o documento regimental demonstra que foi construído a partir de pesquisas em várias fontes documentais legais, sem a preocupação de manter a filosofia de um pressuposto teórico-metodológico para subsidiar o trabalho local das escolas do município.

Outro documento que reforça a integração do estudante público-alvo da Educação Especial no Município é a Lei Orgânica Municipal, datada de 1990, que apresenta no Art. 189 do Capítulo II o registro da “[...] necessidade de integração do aluno com deficiência” e, nesse sentido, estabelece que a municipalidade está obrigada a “[...] garantir unidades escolares equipadas e aparelhadas para que se efetive tal ação”. (DOMINGOS MARTINS, 1990, p.55)

Justifica-se que a Lei Orgânica estabelece em seu texto a ‘integração do aluno com deficiência’ em função do momento social vivido há 25 anos, período em que o conceito de “integração” estava presente como objetivo nas lutas e organizações dos movimentos sociais em defesa da pessoa com deficiência, período diferente daquele em que foi aprovado o Regimento Escolar, no ano de 2012, em que também há a defesa do conceito de “integração”. Apontam Glat e Fernandes (2005, p. 9), quando discutem a prática da inclusão escolar, que

[...] esse modelo ainda não se configura em nosso país como uma proposta educacional amplamente difundida e compartilhada. Embora nos últimos anos tenham sido desenvolvidas experiências promissoras, a grande maioria das redes de ensino carece das condições institucionais necessárias para sua viabilização.

Adverte Glat (1995) que, no modelo de integração, nega-se a questão da diferença: o aluno especial é inserido no contexto escolar, sem consideração quanto a possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. A integração foi o princípio

norteador da Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994) e, na prática, se traduz na adaptação do estudante com deficiência à escola regular, mas não na adaptação de serviços da escola comum para atender às singularidades dos estudantes. Talvez essa concepção atravesse os olhares dos formadores ao organizar os estudos de formação para os professores.

Em contrapartida, o documento referente ao Plano Municipal de Educação 2015-2025, na Meta 4, registra que almeja “[...] ampliar o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, *com a garantia de sistema educacional inclusivo* [grifo nosso] [...]”, demonstrando, então, uma diretriz mais coerente com o momento recente da escola regular comum.

Qualquer orientação legal anunciada é significada no chão da escola e a dificuldade do professor em uma prática docente inclusiva ou de compreensão do processo de inclusão não decorre, somente, do fato de que os documentos legais sequer dão conta de diferenciar a noção de “inclusão” e de “integração”, porque o professor é um profissional constituído historicamente e, sendo assim, sua prática está enredada em valores individuais e socioculturais.

No entanto, ao conceber o professor como um profissional constituído historicamente, também o consideramos flexível à aprendizagem de novos conhecimentos sociais, conforme a construção que as Prof.5 e Prof.8, respectivamente, elaboram sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial — “todos aprendem” e “aluno com deficiência e não aluno deficiente” — tendo como pressupostos, nesse caso, os conhecimentos abordados nos encontros do curso de extensão, a partir de reflexões que fizeram das experiências que têm ou tiveram com os estudantes público-alvo da Educação Especial, sob a sua responsabilidade docente.

A ausência de estudo, reflexão e discussões sobre as certezas ou incertezas político-filosóficas presentes nos documentos locais pode ajudar a compreender o desejo dos professores participantes em conhecer as singularidades da presença dos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola regular. Essa é uma demanda real dos contextos escolares em que atuam. A inscrição individual para participar deste estudo, independentemente da obrigatoriedade do sistema/da escola, assinala que o vivido na escola não é somente o reflexo das (des)orientações previstas nos documentos legais, tampouco a aceitação cega de um pressuposto teórico, que muitas vezes está registrado nas sublinhas de uma normativa institucional.

Assumimos a prática pedagógica vivida na escola como um modo peculiar de significar os processos de reconhecimento da dignidade humana, visto que, em cada espaço sociocultural, esse processo de reconhecimento se mostra diferenciado, em função das tensões vividas na teia das relações estabelecidas entre os sujeitos concretos de cada figuração. No entanto, com a experiência da pesquisa-formação, percebemos que os participantes se ressentem da ausência de uma afirmativa teórica-metodológica nas escolas, que delineie a prática docente inclusiva dos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico dos contextos escolares específicos, como uma possibilidade de minimizar a discriminação na escola.

Apesar de Norbert Elias não ter se dedicado aos estudos da educação no âmbito escolar, as leituras de suas obras têm possibilitado a compreensão dos processos de transformações sócio-históricas e a percepção de que comportamentos individuais e a institucionalização de condutas sociais são construções humanas, porém não devem ser naturalizadas, porque fazem parte de uma arma de controle social. Segundo análise de Gebara (2000, p.34.), “[...] Elias trabalha com padrões de interdependência em processo de mudanças, rearticulando relações de poder entre os indivíduos em sociedade”, sem perder de vista que as estruturas “[...] da psique humana, as estruturas da sociedade humana e as estruturas da história humana são indissociavelmente complementares, só podendo ser estudadas em conjunto” (ELIAS, 1994, p. 38). Assim, “[...] compreendem-se os indivíduos conectados uns aos outros das mais variadas formas, em cadeias de interdependências, formando figurações dos mais diversos tipos, as quais mantêm tensões e relações de poder em processos sociais” (HONORATO, 2015, p.126).

Nesse sentido, as tensões vividas na contemporaneidade para garantir o direito à escolarização daqueles estudantes que estavam até então excluídos do sistema escolar, em especial, dos estudantes público-alvo da Educação Especial, denotam a naturalização de condutas excludentes construídas historicamente. Essas condutas se constituíram nas mais variadas interdependências sociais, dando uma significação de que apreender os conhecimentos acumulados pela humanidade como possibilidade para uma “vida melhor” fosse permitido apenas a um grupo social já determinado.

Inferimos, a partir de Elias (1994), que “[...] à medida que aumentam a série de ações e o número de pessoas de quem dependem o indivíduo e seus atos, torna-se mais firme o hábito de prever consequências a longo prazo” (ELIAS 1994, p.227). A partir de uma visão otimista, mas não ingênua, compreendemos que a medida que os seres singulares se transformam, as figurações que eles compõem uns com os outros também se transformam (ELIAS, 2000).

Os participantes da pesquisa-formação, ao assumirem os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva histórico-cultural sobre os estudantes público-alvo da Educação Especial para a sala de aula, poderão contribuir na ressignificação e transformar os significados sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes e de outros profissionais que fazem parte das suas configurações escolares.

Na perspectiva de dar outra significação ao estudante público-alvo da Educação Especial, a Prof.1, atuante no sistema municipal e privado, durante os Encontros de Formação, mostrou-se preocupada em responder aos desafios de atender, pedagogicamente, aos alunos que estão sob a sua responsabilidade profissional na sala de aula. Nesta constituição, ao ser questionada sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico com esse educando, após o término do curso de extensão, registrou:

[...] Depois do curso eu tenho uma visão diferente do aluno especial. Isso eu achei legal. Eles têm direitos e deveres. Isso ajudou muito, na busca de ajuda da escola e de estratégias para trabalhar com o aluno especial. (ENTREVISTA, Prof.1, 6 out. 2015).

A Prof.4, com uma longa trajetória na educação, pois atua no sistema municipal, estadual e privado, em turmas do Ensino Fundamental I e II, relatou:

[...] Hoje eu posso falar que estou mais preparada para receber aluno da Educação Especial na minha sala, porque eu tinha um pouco de medo de não fazer certo com ele, e hoje eu estou um pouco mais preparada. Antes ficava perdida, achava que eu tinha que me virar sozinha, me sentia pressionada.” (ENTREVISTA, Prof.4, 7 out. 2015).

As Prof.1 e Prof.4 não atuam na mesma escola pública, todavia se encontram no mesmo horário de trabalho na escola particular. Conforme salientamos, o sistema de ensino privado não tem a Educação Especial destacada em seu regimento, por isso a avaliação dos apoios ao trabalho pedagógico com o estudante público-alvo será sempre uma interpretação daquilo que não está explícito no documento e que nos foi apresentado nas falas dos participantes do curso de extensão. Nesse sentido, a Prof.1 parece estar consciente de que pode exigir mais “[...] ajuda da escola e de estratégias para trabalhar com o aluno especial”, pois compreende que ele tem seus direitos amparado por uma legislação nacional específica, mesmo que a escola particular não exponha com clareza os direitos desse público no regimento, conforme vimos anteriormente nesta seção.

Por sua vez, na escola pertencente ao sistema municipal onde atua a Prof.1, o regimento garante o serviço de atendimento educacional especializado, conforme podemos ver no parágrafo único

do Art.16, que trata da modalidade da Educação Especial: “[...] Haverá o serviço de apoio especializado, na escola comum ou centros de atendimento educacional especializado para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Essa garantia, de certo modo, pode proporcionar uma condição melhor de apoio à docência da Prof.1 junto aos estudantes da Educação Especial, haja vista que o atual Plano Municipal de Educação informa que a Secretaria

[...] disponibiliza professores e auxiliares para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e esse trabalho configura-se em ação colaborativa no mesmo turno, o que permite uma boa articulação com os professores da sala comum (DOMINGOS MARTINS, p.116, 2015).

O recorte da narrativa da Prof. 4 — “[...] achava que eu tinha que me virar sozinha” — revela que há necessidade do apoio previsto no PME – Domingos Martins (2015) para a docência e que o estudante público-alvo da Educação Especial não é matriculado em uma sala de aula, mas na instituição escolar. Quanto aos serviços oferecidos, já vimos os posicionamentos referentes ao sistema privado e ao sistema municipal, todavia a Prof. 4 também é contratada pelo sistema estadual de ensino e, nessa figuração, há oferta de serviço de apoio ao estudante público-alvo da Educação Especial, conforme previsto no Regimento comum às escolas estaduais, no capítulo que trata da organização das etapas e modalidades de ensino, na Seção IV, Art. 25 indicando que “[...] A oferta da Educação Especial é realizada nas salas de recursos de maneira articulada com o ensino regular” e no Plano Estadual de Educação, conforme a Meta 4.8, que estabelece a oferta do atendimento educacional especializado em articulação pedagógica com o ensino regular (ESPÍRITO SANTO, 2015).

O Plano Estadual de Educação sugere que haverá uma ampliação da colaboração entre os professores generalistas e os professores especializados, essa colaboração pressupõe troca de conhecimentos. Acreditamos que a colaboração pode ser uma possibilidade de ampliar conhecimentos sociais que ajudam a constituir outros olhares a respeito da inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial.

A expectativa por uma prática docente diferenciada é a marca do discurso da Prof.12 que, por questões pessoais, fez opção por trabalhar somente em um horário. Dessa forma, entendeu que ganharia menos, mas se cansaria menos e poderia se preparar melhor para os desafios da sala de aula. Muito presente em todas as propostas apresentadas no curso, como profissional que se identifica e atuou algum tempo com turmas destinadas à alfabetização, mostrou-se todo o tempo

como defensora das possibilidades de alfabetização dos estudantes público-alvo da Educação Especial presentes na escola regular.

De acordo com o discurso da Prof.12, percebido durante o curso de formação, quando um professor e um estudante se envolvem no movimento de alfabetização, constroem um sentimento de confiança que gera possibilidade de respeito e empoderamento aos envolvidos no processo. A professora tem prática com estudantes público-alvo da Educação Especial e sua história profissional despertou muito a curiosidade dos professores com menos experiência, enriquecendo as nossas discussões. A Prof.12 (24 set. 2015) também foi convidada a avaliar as aprendizagens desenvolvidas no espaço empírico desta pesquisa e indicou na entrevista que o curso de extensão “[...] Ajudou total. Na forma de ver. Não são coitadinhos não pode tratar diferente, tem que tratar como aluno, dentro do que precisa. É aluno e está na escola para aprender, tem potencial para aprender.”

Um outro participante que avalia as mudanças provocadas pelo acesso ao conhecimento é o Prof.10, atuante nas escolas dos sistemas municipal, estadual e privado; por muitas vezes, ao participar das reflexões, demonstrou que o incomodava ter o estudante em sala e não conseguir dar conta dele naquilo que é a sua função profissional: ensinar. Nesse sentido, durante as horas de curso, nos estudos e nas discussões, sempre esteve muito aberto a compreender os tipos de comportamentos dos alunos que estavam em suas aulas, assim como a participar de formações que viessem enriquecer os seus conhecimentos sobre o tema da Educação Especial.

Com essa percepção de mudança na estrutura das relações entre as pessoas (professor e estudante), vemos no Prof.10 uma conduta semelhante à da Prof.12.

[...] Depois do curso eu tenho assim, aquela preocupação de passar para aquele aluno o que eu passo para os outros alunos, por exemplo, aquele conhecimento dos alunos que irão fazer o Enem né, eu tenho uma mesma preocupação de trabalhar com aquele aluno especial. Não tenho mais aquele medo, aquela culpa. Dá muito trabalho fazer isso, mas ver o aluno participando na sala é bom sabe, prazeroso, me satisfaz como pessoa mesmo. Eu procuro trabalhar com as potencialidades dele, vejo onde ele consegue chegar.” (ENTREVISTA, 05 out. 2015, Prof.10).

O Prof.10 declara sua preocupação em atuar junto ao estudante público-alvo da Educação Especial da melhor forma dentro de sua prática docente. Isso demonstra que, após os estudos nos encontros da pesquisa-formação, os debates e as reflexões suscitaram nesse profissional um olhar pedagógico que antes, não havia, nos parece que em função do “medo” que o imobilizava diante do trabalho. Sentimento apontado nesta investigação por algum de seus pares, ao

justificarem os sentimentos que afloram quando recebem o estudante público-alvo da Educação Especial em suas salas de aula. Como já registramos, de acordo com as narrativas dos participantes, o sentimento de medo, acaba por gerar uma culpa no docente, por não ter desenvolvido uma prática docente coerente com a singularidade do estudante.

7.1 A MARCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

O movimento de inclusão dentro da escola suscita a necessidade de aprendizagem para aqueles professores que não tiveram esses conhecimentos. Nessa direção, observamos que, sobre a necessidade de formação continuada local para outros conhecimento pertinentes à prática docente, indica o Regimento Escolar comum dos sistema estadual de ensino, no capítulo IV, que trata da gestão pedagógica, como uma das funções do gestor pedagógico “[...] diagnosticar necessidade e propor ação de formação continuada da equipe da unidade de ensino.” (ESPÍRITO SANTO, 2010, p.24).

A abordagem sobre formação continuada no documento citado não define temas, porque diz partir das necessidades indicadas pelo universo de professores. Por outro lado, no documento do Plano Estadual de Educação 2015-2025, a meta 4.19 determina que irá “[...] garantir formação continuada aos professores da sala regular, referente ao público-alvo da Educação Especial, previsto na política nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.” (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 12)

O documento da escola particular, Regimento Escolar (2011, p.3), registra como um dos objetivos específicos e objetivos da instituição escolar “[...] Promover grupos de estudos com a finalidade de enriquecer os conhecimentos da equipe pedagógica”. Contudo, não indica o profissional que teria responsabilidade sobre esta ação e, assim como o sistema municipal, não utiliza expressões como “formação continuada”. Em tese, a escola particular deve seguir as orientações previstas no Plano Estadual de Educação, no entanto não sabemos como acontece tal acompanhamento na escola pelo órgão fiscalizador do sistema estadual responsável: Superintendência Estadual de Educação da Região Serrana.

O sistema municipal, por sua vez, sem especificar no Regimento Escolar comum uma “formação continuada”, atribui ao coordenador pedagógico a função de “[...] coordenar reuniões com o corpo docente para planejamento, troca de experiências, definição de estratégias, grupos de estudo, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (2012, p.18). Não há indicação de temas específicos para os estudos dos profissionais da educação no

Regimento Escolar comum. Todavia, o documento do PME de Domingos Martins (2015, p. 74) registra que, atualmente, acontece a formação específica para os professores que estão atuando nas escolas:

[...] A equipe do Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI/SECEDU), formada por fonoaudióloga, professora, pedagoga e psicólogo, acompanha os trabalhos das escolas por meio de visitas e formações continuadas, orientando e dialogando com os profissionais e familiares.

Após essa incursão pelos documentos dos sistemas de ensino para conhecer como se ocupam da formação continuada que trata de temas da Educação Especial, pode-se observar a urgência da organização de uma proposta de estudos para os professores da sala comum, como possibilidade de ampliar os conhecimentos sociais para a profissão docente, concebendo que essas aprendizagens podem subsidiar práticas inclusivas.

Goudsblon (2009), citado por Veiga (2014, p.2), enfatiza a importância da aprendizagem para os seres humanos e, no contexto desta pesquisa, tratamos em especial do indivíduo professor e do indivíduo estudante, com todas as suas interdependências, para ressaltar que “[...] não há nenhum outro animal que necessite confiar na aprendizagem tão profundamente como os seres humanos. Este fato claramente faz parte de nossas capacidades cognitivas, do que nós sabemos e como nós pensamos”.

Nesse sentido, entendemos que a necessidade de ampliar os conhecimentos sociais para atender as demandas educacionais recentes, pode ser também uma conveniência exigida para o reconhecimento profissional, pressupondo maior oportunidade de êxito docente na configuração escolar em que atua o professor. Tal inferência corrobora o registro de Elias (1993, p. 228) ao afirmar que “[...] o indivíduo é sempre visto em seu contexto social, como um ser humano em relação com outros, como um indivíduo numa situação social”. Sendo assim, não deveria agir como se estivesse exterior a essa relação. Aponta Veiga (2010, p.24) que:

[...] Para os homens que crescem no interior de sociedades como as nossas talvez pareça óbvio que todo o mundo tem uma ideia de sua própria identidade como um ser vivo. [...] Esta representação de identidade pessoal como um *continuum* de mudanças, como uma individualidade que passa por um crescimento e um declínio, pressupõe um imenso patrimônio de saber.

Essa citação ancora o intuito de ressaltar o quão necessário se faz para a docência dos professores um projeto de formação continuada, desenvolvida com todos os profissionais da escola, com uma dinâmica que possibilite a aprendizagem dos conhecimentos científicos acerca do desenvolvimento do ser humano, como também a divulgação das pesquisas acadêmicas com

outras possibilidades possíveis para as práticas de uma escola inclusiva, pois estamos falando de uma perspectiva que considera o professor como um profissional sempre em construção. Nesse sentido, vemos a fala da Prof.13 (1 out. 2015) que, ao avaliar o curso, afirma: “[...] Tenho olhado diferente, o curso nos ajudou a olhar para o aluno com deficiência com mais cuidado, de uma maneira melhor que antes”.

A Prof.13 foi a participante em nosso curso de extensão com menos experiência docente, no entanto conseguia impulsionar os debates a partir de questões profundas sobre o trabalho pedagógico com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Ouvia atentamente as proposições de seus pares mais experientes nas reflexões dos encontros e, a partir das narrativas, procurava fazer uma interlocução com a sua formação atual e a sua prática, sinalizando que carecia de mais conhecimentos sociais para desenvolver sua docência com qualidade.

Desse modo, a Prof.13, por meio do recorte de sua narrativa (1 out. 2015) “[...] Tenho olhado diferente” , apesar do pouco tempo de docência frente a uma sala de aula do ensino comum, aceita o curso de extensão como uma outra possibilidade teórica-metodológica para a prática pedagógica.

Outra professora, ao avaliar sua docência após os conhecimentos desenvolvidos nos encontros da pesquisa-formação, assim se expressou:

[...] me ajudou a olhar de uma forma melhor para os alunos da Educação Especial, no meu caso, os alunos com deficiência visual e baixa visão porque eu consigo agora observar melhor as necessidades deles, no meio dos outros alunos. (ENTREVISTA, Prof.15, 30 set. 2015).

Considerando o nosso conhecimento social sobre a profissão docente, vimos, na participação da Prof.15, uma profissional experiente e em um movimento profissional que não escapa à rotina de trabalho de grande parte das mulheres que estão no magistério: a Prof.15 atua no horário matutino em uma escola do sistema de ensino privado, no vespertino em outra escola do sistema municipal e, em alguns dias, à noite e aos sábados, atua junto aos estudantes do EJA. Apesar da rotina profissional bem movimentada, foi muito participante nos encontros do curso de extensão e, em função da sua trajetória profissional e experiência, sempre se mostrou muito crítica em relação às formações que recebia pelos sistemas em que atuava. No entanto, também apresentou reflexões sobre a sua atuação e a dos colegas nos espaços de formação, sugerindo que podiam ser mais participativas durante os estudos desenvolvidos e nas avaliações que eram feitas sobre esses momentos de estudo, na tentativa de definir e cobrar aos responsáveis o que precisavam para melhorar as formações e, por conseguinte, o trabalho docente.

A propósito, a narrativa da Prof.15 — “[...] me ajudou a olhar de uma forma melhor para os alunos da Educação Especial” — dá pistas de que a sala de aula é um espaço complexo, especialmente em função da diversidade dos indivíduos que nela estão inseridos, suas singularidades e suas interdependências. Então, reconhecer cada aluno como um ser único, com suas capacidades e necessidades exclusivas, é fundamental para que o trabalho docente alcance os objetivos da escolarização. O professor fala do conhecimento social que buscou no curso de extensão para atender a uma demanda imediata de sua sala de aula: um estudante com baixa visão, que não estava sendo atendido em suas diferenças, em função da falta de orientação pedagógica da escola para o desenvolvimento do trabalho docente.

Ressaltamos que trabalho com a diversidade dos estudantes não é tarefa fácil e representa um grande desafio para os professores, sobretudo em salas numerosas, aspecto que marca a escola regular comum, principalmente nas regiões urbanas. A sala composta por muitos estudantes pode tornar mais complexo o desenvolvimento da docência inclusiva, muitas vezes distanciando o olhar do professor de questões singulares dos estudantes. O distanciamento entre o professor e o estudante pode ser minimizado no cotidiano escolar a partir da colaboração entre os pares para a organização da sala, de modo que haja espaço e possibilidades para as manifestações individuais e para as interações entre as pessoas, bem como o estabelecimento de diálogos com a comunidade escolar para reflexão sobre as condições objetivas do trabalho docente que estão influenciando negativamente a docência e, por conseguinte, a aprendizagem dos estudantes.

Denota dessa observação a defesa que fizemos em todo nosso estudo sobre a necessidade de formação continuada permanente para todos os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico dentro da escola. Contudo, não acreditamos em um caminho único, um manual de civilidade que dê pressuposto a um projeto de formação que defina o que é “ser professor” para a docência em um “modelo de escola inclusiva”. Consideramos necessário o respeito às singularidades culturais da comunidade a qual a escola atende, sem, no entanto, perder de vista a possibilidade de uma educação de qualidade para os seus estudantes.

Há possibilidades que devem ser assumidas e experimentadas como um espaço dialógico, de reflexão, ao final avaliadas. Por outro lado, fica a certeza de que a formação de professores para a docência com os estudantes público-alvo da Educação Especial na sala regular comum não se esgota em um curso de extensão de 120 horas.

Conforme análise do documento que traça os planos da educação municipal de 2015 a 2025, contabilizamos 64 vezes o vocábulo “formação continuada”, perpassando todas as modalidades, corroborando assim as repetidas inferências da urgência dessa ação nos sistemas de ensino. Há indicativos de formação para professores, conforme citação registrada no documento do PME de Domingos Martins (p.153, 2015):

[...] A Secretaria Municipal de Educação e Esporte oferece, por meio do Centro de Pesquisa, Apoio Pedagógico e Formação de Profissionais da Educação, formação continuada em colaboração com a UFES e contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e EJA.

No entanto, não vemos explícita aí a formação com temas da modalidade de Educação Especial nem para os professores especializados, nem para os professores da sala comum, apesar de a Secretaria de Educação avaliar, na meta 16.1, que na realidade municipal “[...] há necessidade de formação continuada específica para todas as áreas do conhecimento”. E registra como proposição “[...] Elaborar, até o final de 2016, uma política municipal de formação de professores da Educação Básica.” (DOMINGOS MARTINS, p.153, 2015).

Apesar de percebermos as indicações positivas dos professores em relação aos conhecimentos que apreenderam durante os encontros da pesquisa-formação, ressaltamos que será preciso continuar estudando e conhecendo, pois precisamente haverá necessidade de mais subsídios teórico-metodológicos para dar respostas à demanda de conhecimentos sociais, necessários à articulação de uma docência visando uma “vida melhor”, tanto para os estudantes quanto para seus professores, como também em função da dimensão de aprendizagens que permeiam a modalidade de Educação Especial.

Como esse período da nossa civilização está marcado pelo desenvolvimento de um crescente processo tecnológico e de especialização do conhecimento social, sendo os professores os principais interlocutores da escolarização, eles não deveriam estar à margem desse movimento social, principalmente se considerarmos que muitos estudantes têm, no espaço social da escola, o único caminho para acessar os conhecimentos acumulados pela humanidade e, com a aprendizagem desses conhecimentos, uma possibilidade de “vida melhor”.

Dessa forma, a premissa de continuidade de formação para os professores da sala comum é contundente quando recorremos aos pontos decisivos indicados pelos participantes nas entrevistas e que marcaram a escrita deste texto. Conforme descrevemos, os dados, originados das entrevistas, foram concretizados após quatro meses do término do curso de extensão, de modo que os professores participantes pudessem avaliá-lo comparando-o com a sua formação

e a prática docente a partir dele. Nessa caminhada, entendemos que os professores narraram condições a partir de olhares para as tensões na figuração escolar em que atuam.

Não obstante, considerando a importância da formação continuada para a constituição de um professor comprometido com práticas docentes que visem a escolarização dos estudantes, talvez seja fundamental avaliar as formações sugeridas pelas escolas/pelos sistemas, no sentido de constatar se essas formações atendem as demandas dos profissionais. Por essa direção, está previsto no PME de Domingos Martins:

[...] A Secretária Municipal de Educação e Esporte realiza levantamentos periódicos com os seus profissionais sobre as reais necessidades de formação inicial a fim de viabilizar articulação com o MEC e com a SEDU para a oferta de formação inicial e continuada.

É necessário também, considerar os profissionais responsáveis pela organização das formações para os professores: os formadores carecem de uma perspectiva teórica-metodológica que lhes dê pressupostos para contemplar, nos projetos de formação, os conhecimentos sociais necessários à formação de profissionais.

Dos documentos apreciados, verificamos que os planos de educação parecem imprimir um movimento mais condizente com a proposta da educação inclusiva, que se aproxima dos desejos dos professores participantes da pesquisa-formação. No entanto, apesar dos avanços do plano municipal em relação ao regimento comum, no que diz respeito ao sentido dado ao estudante público-alvo da Educação Especial, é no documento do Estado que vamos encontrar a previsão de formação, demandada pelos docentes que participaram dessa investigação: “[...] garantir formação continuada aos professores da sala regular, referente ao público-alvo da Educação Especial” (DOMINGOS MARTINS, 2015, p. 12).

A proposta de formação continuada que assuma a temática da Educação Especial, para os professores da sala comum, imprime otimismo, no entanto é preciso cuidar da base epistemológica desses estudos, de modo que sigamos considerando a constituição de valorização da dignidade humana nas práticas docentes. O nosso curso de extensão tentou seguir esse princípio. Pelas narrativas de avaliação, contribuiu para mudanças pessoais nos participantes e, por conseguinte, na ampliação da constituição do “ser professor”.

Salientamos, porém, que as mudanças macroestruturais demandam um movimento de reflexão, mais amplo, profundo e duradouro, sobre os movimentos figuracionais que fazem parte da trama política educacional contemporânea. Sem desconsiderar que em uma sociedade, mesmo

quando há uma prerrogativa de controle das condutas, como acontece com as orientações presentes nos documentos legais para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, os caminhos irão se constituir nas ações não intencionais, tanto de grupos quanto de indivíduos, narramos uma história e um processo, sempre.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado de um longo processo de organizações e reivindicações da sociedade, assumimos que o movimento de inclusão escolar é uma materialização do presente momento histórico. A presença do estudante público-alvo da Educação Especial na instituição educativa foi constituída de vários sentidos até a concepção atual de participação em instituições sociais como a escola regular. Sendo assim, na contemporaneidade, entendemos que inclusão escolar pressupõe a escolarização como possibilidade de uma “vida melhor.” Não obstante, essa acepção de inclusão carece de um outro modo de olhar para os estudantes e suas singularidades, ou seja, de uma perspectiva teórica-metodológica que deve exigir dos profissionais da educação um conhecimento social que sustente a ideia atual de reconhecer a escola como um espaço diverso, composto de indivíduos singulares, mas com direitos sociais historicamente legitimados que precisam ser assumidos, antes de significar as marcas físicas, sensoriais ou culturais.

Partindo dessas considerações, nesta investigação buscamos, permanentemente, considerar as ideias e os significados que os participantes atribuíam não só ao processo de formação implementado, mas também à escola e às suas condições de trabalho. Trabalhamos sob uma perspectiva crítica e compreensiva, pressupondo a experiência constituinte dos professores participantes, com o entendimento de que constituir-se ‘professor’ está imbricado nas experiências históricas pessoais, nas trocas de experiências profissionais e, principalmente, nas aprendizagens resultantes das reflexões oportunizadas nos espaços de formação continuada. Com essa concepção, intentamos tornar os encontros um espaço de participação, em que a partilha de experiências possibilitasse a mediação entre as práticas pedagógicas e a necessidade de refletir sobre essas práticas, de modo a enriquecê-las dando-lhes outros sentidos.

Com tal perspectiva, na pesquisa-formação desenvolvida, valorizamos a reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da abordagem histórico-cultural e as perspectivas educacionais tão necessárias à prática docente na sala regular. Nos encontros, os temas e as dinâmicas de estudo envolveram a prática pedagógica, considerando as condições objetivas de trabalho na escola e indicando como essas condições influenciam na constituição do professor em relação às possibilidades de aprendizagem e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na escola regular.

Sendo assim, ao analisarmos os aspectos da formação continuada desenvolvida em nossa investigação, argumentamos que, nos espaços sistemáticos de estudos e de reflexão que

envolvem os professores, sejam abordados tanto os temas e as questões relativas à prática pedagógica e ao conhecimento social, quanto as bases epistemológicas que orientam a política de formação continuada de professores — seus objetivos, sua intencionalidade, seus pressupostos.

Considerando a trajetória da pesquisa-formação, os professores nos apresentaram situações objetivas do trabalho materializado na escola, que revelaram as suas necessidades docentes. As reflexões nos Encontros de Formação do curso de extensão indicaram que é preciso um olhar institucional para as condições em que atuam os professores, principalmente, em contextos que contam com a matrícula do estudante público-alvo da Educação Especial, para possibilitar respostas às singularidades profissionais e, por conseguinte, qualificar à docência para a escolarização.

Nos diálogos dos encontros, bem como na análise dos instrumentos, a valorização das experiências cotidianas do exercício profissional pareceu ser um forte indicativo de aprendizagem para o grupo participante desta pesquisa; por outro lado, para além da troca de experiências, é inegável a importância de apontar a interdependência existente entre os novos conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento do ser humano, a prática docente e as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes que estão na escola regular.

Analisando a avaliação dos professores sobre o curso de extensão, espaço empírico desta investigação, constatamos que a formação continuada pode ser um disparador para muitas mudanças teórica-metodológicas na figuração escolar. Sobretudo, percebemos que, na prática docente, o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial é mais desafiador que a escolarização dos estudantes que não fazem parte desse grupo; no entanto, mesmo com os limites contextuais, é passível de acontecer. Há necessidade, principalmente, de conhecimentos sociais sobre a dinâmica do trabalho com esses estudantes, bem como as singularidades que os marcam.

Na caminhada teórica-metodológica para a construção deste relatório de pesquisa, percebemos que estudar e refletir sobre a docência do professor da sala comum visando à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial são tarefas complexas e provocam o olhar para a amplitude temática da modalidade de ensino em questão e da necessidade de um trabalho de formação que dê conta de respaldar o desejo de conhecimento dos professores, perpassando todos os temas, de modo a qualificar uma docência inclusiva. O posicionamento diante dessas questões incitou a pensar o quão desafiante é organizar uma formação para todos os

profissionais que compõem um sistema de ensino, considerando a singularidade de anseios por conhecimentos profissionais, da mesma forma que deve ser desafiante aos professores planejar a sua docência considerando a perspectiva da inclusão.

Nesta apreciação, nos permitimos inferir que, em função da proposta deste estudo, considerando o tempo e os conteúdos desenvolvidos, não conseguimos responder a todas as demandas surgidas nas reflexões empreendidas nos encontros e na análise dos dados. Sendo assim, reunimos alguns indicativos percebidos como relevantes que contribuirão para a produção de conhecimento da temática de formação continuada de professores do ensino comum no campo da Educação Especial. Apontamos alguns temas que poderão servir de objeto de investigação para produções futuras.

- Análise da interdependência do trabalho do pedagogo com o professor da sala comum, em interlocução com o professor do atendimento educacional especializado.
- Estudo dos sentidos da escolarização que os professores da Educação Infantil atribuem para o estudante público-alvo da Educação Especial.
- Comparação, na visão dos docentes, da apreensão dos conhecimentos sociais nas formações continuadas desenvolvidas pela escola e pelo sistema.
- Análise da percepção que o professor do atendimento educacional especializado tem no desenvolvimento da docência do professor da sala comum junto ao estudante público-alvo da Educação Especial;

Ao elencarmos nossas expectativas para possíveis objetos de estudo, estamos considerando a ideia de complementaridade, nunca de completude, por entendermos que a área de formação continuada anuncia conhecimentos que estão em constante movimento.

Essas nossas perspectivas e expectativas nos permitem finalizar este relatório com os registros de Elias (2008, p. 175), ao esclarecer que “[...] uma teoria dá ao homem que se encontra no sopé da montanha a visão que um pássaro tem dos caminhos e das relações que esse homem não consegue ver por si próprio”.

Nessa expectativa, no processo de aprendizagem para o Mestrado, em que vivemos uma intensa e provocadora procura por outros conhecimentos sociais para atender as exigências de pesquisadora, assumimos que estivemos em busca de uma perspectiva teórica que nos proporcionasse a “visão do pássaro”; no entanto, no exercício de humildade e respeito às

constituições que nos formam, admitimos que precisamos de colaboração para subir parte da montanha e vislumbrar outros caminhos, que ainda não conseguimos alcançar somente pela nossa experiência teórica-metodológica neste percurso de formação acadêmica.

Fazer parte da constituição do curso de extensão, assumindo seu caráter de formação continuada a partir da reflexão de possibilidades para a docência inclusiva, denota uma posição política que, antes de tudo, acredita na potência dos indivíduos para apreender os símbolos dos conhecimentos sociais do momento histórico, como pressuposto para uma vida pessoal e profissional digna. Com essa acepção, podemos relatar que, vivendo esse processo de aprendizagem dos encontros na formação continuada com os professores, ampliamos nossa constituição como profissionais da educação e ficamos mais atentos às possibilidades de situações singulares que se originam nas relações entre os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico, bem como as relações que se estabelecem entre o professor e o estudante público-alvo da Educação Especial, em função da ausência de conhecimentos sociais que deem base à docência. Dessa forma, valorizamos a constância de oportunidade aos docentes para aprendizagem de outros conhecimentos e esperamos contribuir para tornar visível que as organizações das formações continuadas necessitam possibilitar uma “escuta ativa e metódica” (Bourdieu, 1997) aos professores, na perspectiva de contribuir para o trabalho docente junto aos estudantes que buscam concretizar um importante direito social: a educação escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Edson Pantaleão; SOBRINHO, Reginaldo Celio. Escolarização de alunos com deficiência e as inter-relações família, escola e gestores públicos da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, 2014, 27. 48: 171-184. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/8592>> Acesso em: 16 fev. 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2002.
- _____. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. In: (org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1. reimpressão Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 83-94.
- _____. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista brasileira de educação especial**, 2011, p. 59-76. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/06>> Acesso em: 01 set. 2015.
- BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio (Orgs.). **Professores e Educação: formação em foco**, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 205-220.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEYER, Hugo Otto. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem vygotskiana e da experiência alemã. **Revista brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 9, n. 2 jul./dez. 2003, p. 163-179. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20994>> Acesso em: 08 ago. 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus 1992.
- BONIN, Luiz F. Rolim. Indivíduo, Cultura e Sociedade. In: JACQUES, Maria da Graça Correa. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 58-72.
- BOURDIEU, Pierre. “Compreender”. In: (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, Vozes, 1997, p. 693-732.
- _____. **O Poder simbólico**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; 2004.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. **Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-Line, 2011, 11.42. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/histedbr/article/view/3301>> Acesso em: 08 mar. 2016.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br>> Acesso em: 26 jun. 2015.
- BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 6 mai. 2015.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 mai. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 6 mai. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2015.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 82-100, set./out./nov./dez. 2001.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira&Marrin; Brasília, DF: Capes, 2008. p. 43-63.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BUENO, Belmira Oliveira. **Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores.** In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). A vida e o ofício dos professores. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. p.07-22.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M de. **Avanços em políticas de inclusão:** o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 79-90

_____; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio (Orgs.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco, v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.: 159-171

CARVALHO, Janete Magalhães. A educação e o ensino de...: relações tecidas em composições cujo denominador comum é o aprender. **Revista Série – Estudos**, 2013, 35. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-Relacoes_torcidas.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2016.

CENTRO EDUCACIONAL GERAÇÃO. **Regimento Escolar. 2006.** Texto fotocopiado.

CURY, Carlos Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. In **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007.

DIAS SOBRINHO, J. **Acreditação da educação superior.** In: LOPEZ SEGRERA, F.; RIVAROLA, D.M. La universidad ante los desafíos del siglo XXI. Asunción: Ediciones y Arte,

2010. p. 261-294. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4332-conae1-08042010&Itemid=30192> Acesso em: 29 abr 2016.

DE CASTRO, Vinícius Dino Fonseca et al. Norbert Elias às voltas com a teoria do conhecimento: convergências entre a contribuição eliasiana e os filmes Amnésia e Esquizofrenia. **Revista Café com Sociologia**, v. 4, n.1, p. 31-37, 2015. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/397>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

DINIZ, Margareth; NUNES Célia; CUNHA Carla; AZEVEDO Ana Lúcia. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.3, n.4, p.13-22, jan./jul. 2011.

DOMINGOS MARTINS, ES. **Plano Municipal de Educação. 2015-2015**. Disponível em <http://www.domingosmartins.es.gov.br/images/PDF/PDF_Documentos_publicacoes/Plano_Municipal_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_Domingos_Martins_-_2015-2025.pdf> Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. **Regimento Escolar Comum as Escolas da Rede Municipal**. 2012. Texto fotocopiado.

_____. **Lei de Diretrizes Orçamentárias LDO. Instrução normativa N.º 005/2012, 09 de maio de 2012**. Dispõe orientações para acompanhar os resultados previstos para, cumprimento das metas fiscais, prioridades e metas definidas na LDO <http://www.domingosmartins.es.gov.br/antigo/arquivos_fckeditor/file/pdfs/in%20spo%2005.pdf> Acesso em: 07 jan. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Plano Municipal de Educação. 2015-2015**. Disponível em: <<http://portal.sedu.es.gov.br:85/>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

_____. **Regimento Escolar Comum as Escolas da Rede Estadual. 2010**. Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/Regimento_sedu1.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2016.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 1v.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.

_____. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Martins Fontes, 2008.

_____. **Tecnização e Civilização**. In: Escritos & Ensaios. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006. Disponível em: <<https://books.google.de/books>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742002000200002&script=sci_arttext> Acesso em: 16 jun. 2015.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 161-181, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, UFSC, v. 18, n.52, p. 101, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> >. Acesso em: 2 jul. 2015.

_____; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-Educação Especial da ANPED. **Revista brasileira de Educação Especial**, n. 17, p. 105-124, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GEBARA, Ademir. Norbert Elias e a teoria do processo civilizador: contribuição para a análise e a pesquisa no campo do lazer. In: BRUNS, H. T. **Temas sobre o lazer**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (Org.). Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007.

_____. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

_____; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011

_____; FERREIRA, J. R; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <http://cnotinfor.imagina.pt/inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____; PLETSCHE, Márcia Denise. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais na rede pública do município do Rio de Janeiro. In:

ANACHE, A. A. OSÓRIO, A. C. do N. **Da Educação Especial à educação na diversidade: escolarização, práticas e processos.** Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

_____; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao5.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, p. 134 - 140, 2002.

_____; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, UFSM, 32.1, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

GÓES, Maria Cecília. **Lev Vygotski e Norbert Elias: notas sobre suas proposições a respeito de linguagem e conhecimento.** In: **IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 9.** 2005, Ponta Grossa. PR. Recuperado em abril de 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br>> Acesso em: 2 mai. 2015.

HONORATO, Tony. Modelos escolares para formação de professores no Estado de São Paulo (1897-1921): o poder à luz de Norbert Elias. **Comunicações**, p.123-136. 2015. Disponível em: <www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/article/viewArticle/2175> Acesso em: 12 nov. 2015.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. Processo de internalização da função docente: uma herança cultural? **Práxis Educativa**. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89411447004>> Acesso em: 11 fev. 2016.

JESUS, Denise Meyrelles. **O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa - crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas?** In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. Atuando em Contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Revista Psicologia & Sociedade**, nº. 1, v.16, p. 37-49.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a04>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

_____; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONÇALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15-Educação Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 77-92. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/07.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. rev. e ampliada, Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. In: **Anais do VIII Congresso Nacional De Educação – EDUCERE.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. p. 4048-4061 Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/157_187.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (orgs.) *Escola Inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, p. 61-85, 2002.

_____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33: 387-405, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 14 dez. 2015.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33: 406-423, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

_____. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Ivone Maria. A constituição social e histórica das emoções: contribuições de Elias e Vigotski. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador, 9**, 2005. Ponta Grossa PR. Recuperado em abril de 2009. Disponível em <<http://www.uel.br>> Acesso em: 26 jun. 2015

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Contribuições de Norbert Elias e Lev Semenovitch Vigotski para pensar a exclusão social. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador, 9**, 2005. Ponta Grossa, PR. Recuperado em abril de 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br>> Acesso em: 26 jun. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: _____. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PINO, Angel. Cultura e processo civilizador: um confronto de ideias de N. Elias e Lev Vigotski. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador, 9**, 2005. Ponta Grossa, PR. Recuperado em abril de 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br>> Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação**, UnB, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6831>> Acesso em: 02 mai. 2015.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Motor do desenvolvimento [entrevista]. **Revista Educação**, n. 138 out. 2008, p. 6-10. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/138/artigo_234462-1_.asp> Acesso em: 10 ago. 2016.

SHIROMA, Eneida Oto, SCHNEIDER, Mara Cristina. Certificação e gestão de professores. **Temas e Matizes**, n. 14, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasmatizes/article/view/2483/1894>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio: Campo Grande, MS**, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/194>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

SMOLKA, A. L. **O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação**. In: OLIVEIRA, M. K. Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea. Editora Moderna, 2002. p 77-94.

TULESKI, Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sônia Mari Shima. Psicologia histórico-cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, n. 3, p. 281-301, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **A civilização dos professores: emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente**. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Cynthia_Greive.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

_____. As crianças na história da educação. Educar na infância: perspectivas histórico-sociais. São Paulo, SP: **Contexto**, 2010. Disponível em: <http://editora.contexto1.tempsite.ws/produtos/pdf/educar%20na%20infancia_cap1.pdf> Acesso em: 27 nov. 2015.

VICTOR, Sônia Lopes. **A produção de artigos científicos como dispositivo à reflexão crítica e à pesquisa na formação inicial de professores de Educação Especial**. In: JESUS, Denise Meyrelles de (Org.) Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação. 2007

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. Obras Escogidas. Tomo V. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor Distribuciones S.A., 1997.

_____. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO 1

Professora/Professor,

Como parte da pesquisa-formação intitulada Proposta de inclusão escolar a partir do trabalho com a matemática por meio da tecnologia assistiva manual, apresento-lhe este questionário e solicito a gentileza de responder as questões.

1.Sexo * _

- Feminino
- Masculino
- Outro:

2- Qual a sua idade?* _

3- Qual a sua naturalidade?* _

4- Qual o sistema da escola onde trabalha?* _ Pode assinalar mais de uma resposta.

- Federal
- Estadual
- Municipal
- Particular

5- Em qual nível de ensino atua?* _ Pode assinalar mais de uma resposta.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - anos iniciais
- Ensino Fundamental - anos finais
- Ensino Médio

6- Das opções abaixo assinale a que melhor descreve o seu nível máximo de escolaridade até a graduação. * _

- Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau)
- Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau)
- Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau)
- Ensino Superior – Pedagogia
- Ensino Superior – Licenc. em Matemática
- Ensino Superior – Licenc. em Letras
- Ensino Superior – Escola Normal Superior
- Ensino Superior – Outros
- Outro:

7- Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente? * _ Pode assinalar mais de uma resposta.

- Há 2 anos ou menos.
- De 3 a 7 anos.

- De 8 a 14 anos.
- De 15 a 20 anos.
- Há mais de 20 anos.
- Outro:

8- Em que tipo de instituição você fez/faz o curso superior? *_Pode assinalar mais de uma resposta.

- Pública federal.
- Pública estadual.
- Privada.
- Não fiz.
- Outro:

9- Qual era a natureza desta instituição?

- Faculdade isolada.
- Centro Universitário.
- Universidade.
- Não se aplica.

10- Em qual modalidade você realizou/a o curso superior?

- Presencial.
- Semi-presencial.
- A distância.
- Não se aplica.

11-Indique a modalidade de cursos de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui.

- Atualização (mínimo de 180 horas)
- Especialização (mínimo de 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação

12- Indique a área temática do curso de Pós-Graduação de mais alta titulação que você possui.

Pode assinalar mais de uma resposta.

- Educação, enfatizando Ensino Fundamental.
- Educação, enfatizando educação matemática
- Educação Inclusiva
- Educação Especial Inclusiva.
- Educação Especial, enfatizando uma deficiência específica.
- Outras áreas que não a Educação.
- Não se aplica
- Outro:

13- De que forma você realizou o curso de Pós Graduação?

- Presencial.
- Semi-presencial.
- A distância.
- Não se aplica.

14- Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc) nos últimos dois anos?

- Sim
- Não

15- Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática em sala de aula?

- Sempre
- Quase sempre
- Eventualmente
- Quase nunca
- Não contribuíram em nada

16- Há quantos anos você está lecionando?

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos.
- De 3 a 5 anos.
- De 6 a 9 anos.
- De 10 a 15 anos.
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

17- Qual é a sua carga horária de trabalho semanal?

- Menos de 16 horas-aula..
- De 16 a 19 horas-aula.
- 20 horas-aula.
- De 21 a 23 horas-aula.
- De 24 a 25 horas-aula.
- De 26 a 29 horas-aula.
- 30 horas-aula
- .De 31 a 35 horas-aula.
- De 36 a 39 horas-aula
- 40 horas-aula.
- Mais de 40 horas-aula.

18- Em quantas escolas você trabalha? Pode assinalar mais de uma resposta.

- Apenas nesta escola.
- Em 2 escolas.
- Em 3 escolas.
- Em 4 ou mais escolas

19- Na sua formação inicial teve alguma(s) disciplina(s) que o preparasse para a intervenção com alunos com necessidades educativas especiais?

- Sim
- Não

20- Se respondeu sim na questão anterior e pensando na sua atividade profissional considera a formação que recebeu como:

- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito boa

21- Após o seu curso de formação inicial frequentou ações de formação continuada, relacionadas a intervenção com estudantes com deficiência?

Considere apenas a formação continuada e não a formação especializada.

- Sim
- Não

22- A informação recebida nas ações de formação foi:

- Insuficiente
- Suficiente
- Boa
- Muito boa

23- Você já trabalhou/a com estudantes com deficiência?

- Sim
- Não

24- Tem formação especializada em Educação Especial?

- Sim
- Não

25- O estudante com deficiência em aulas do ensino regular, não contribui para que os outros estudantes assumam condutas inadequadas para aquele espaço escolar.

Marque somente uma resposta.

- Discordo
- Concordo

26- O estudante com deficiência não pode enfrentar os desafios que se colocam na turma em igualdade de condições com o aluno dito "normal".

- Discordo
- Concordo

27- Atender estudante com deficiência em turmas de ensino regular não traz benefícios para nenhum participante daquele grupo..

- Discordo
- Concordo

28- A prática pedagógica fica comprometida nas turmas onde está o estudante com deficiência, visto que o professor precisa atender a todos os estudantes com capacidades de aprendizagem diferenciadas.

- Discordo
- Concordo

29- O estudante com deficiência obteria mais proveito se fosse educados em instituições de ensino especial.

- Discordo
- Concordo

30- A presença de um estudante com deficiência em uma turma de ensino regular, não interfere no desenvolvimento da aprendizagem de seus colegas de sala.

- Discordo
- Concordo

31- Sem uma formação especializada, dificilmente o professor do ensino regular poderá dar uma resposta adequada ao estudante com deficiência dentro da sua sala de aula de aula.

- Discordo
- Concordo

32- Na minha prática docente, tenho segurança ao trabalhar com estudante com deficiência

- Discordo
- Concordo

33- A quantidade de estudantes em sala de aula não interfere na qualidade do trabalho com o estudante com deficiência

- Discordo
- Concordo

Obrigada pela participação! Pode deixar um comentário, caso queira.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO 2

O PROFESSOR E AS INTERDEPENDÊNCIAS

Prezada (o),

O objetivo deste questionário é conhecer as interdependências entrelaçadas ao "você profissional"!

Lembrem-se que as respostas são sigilosas. Ficarão somente na interdependência você-pesquisador.

1-NOME COMPLETO - COMO IRÁ APARECER NO CERTIFICADO

2-DATA DE NASCIMENTO

3-RELIGIÃO

4-FREQUENTA ASSIDUAMENTE A IGREJA DE SUA RELIGIÃO?

SIM

NÃO

5-ESTADO CIVIL

6-TEM FILHOS?

SIM

NÃO

7-MORAM COM VOCÊ?

SIM

NÃO

NÃO TENHO FILHOS

8-QUEM MORA COM VOCÊ?

9-MUNICÍPIO(S) ONDE VOCÊ TRABALHA

10-COMO SE DESLOCA PARA O TRABALHO?

VAI CAMINHANDO

VAI DE ÔNIBUS

VAI DE BICICLETA

VAI DE CARRO PRÓPRIO

VAI DE CARONA

OUTRO

11-CONSIDERA QUE A(S) ESCOLA(S) ONDE TRABALHA SE LOCALIZA(M) NO TERRITÓRIO DO CAMPO?

- SIM
 NÃO

12-E OS ESTUDANTES DA(S) ESCOLA(S), SÃO ORIGINÁRIOS DO TERRITÓRIO DO CAMPO?

- SIM
 NÃO

13-JUSTIFIQUE A RESPOSTA ANTERIOR.

14-HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ RECEBE EM SUA SALA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA?

15-COMO OS ESTUDANTES QUE NÃO TEM DEFICIÊNCIA REAGEM A INCLUSÃO?

16-QUE SENTIMENTO AFLORA EM VOCÊ QUANDO RECEBE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA?

- MEDO
 INSEGURANÇA
 RAIVA
 PENA
 ALEGRIA
 PREOCUPAÇÃO
 SEGURANÇA
 ALEGRIA
 VOU TER MUITO TRABALHO!
 NORMAL, É MAIS UM ESTUDANTE DA TURMA

17-COMO OS PAIS DOS ESTUDANTES QUE NÃO TEM DEFICIÊNCIA REAGEM A INCLUSÃO?

18-COMO É O APOIO QUE VOCÊ RECEBE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO SEU SISTEMA PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA?

Obs. para indicar sua opinião até a pergunta 24, a pontuação seguirá a seguinte escala:

1 e 2 = inferior, 3 e 4 = fraco, 5 e 6 = regular, 7 e 8 = bom, 9 e 10= superior

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

19-COMO É O APOIO QUE VOCÊ RECEBE DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA?

20-COMO É O APOIO QUE VOCÊ RECEBE DO SERVIÇO PEDAGÓGICO DA ESCOLA PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA?

21-COMO É O APOIO QUE VOCÊ RECEBE DO PROFESSOR DO AEE DA ESCOLA PARA O TRABALHO COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA?

22-COMO É O APOIO QUE VOCÊ RECEBE DA FAMÍLIA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA PARA O TRABALHO NA ESCOLA?

23-COMO É O APOIO QUE VOCÊ DEDICA AO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DELE NA ESCOLA?

24-COMO VOCÊ AVALIA A SUA PRÁTICA INCLUSIVA COM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA, CONSIDERANDO TODO O CONTEXTO DA SUA ESCOLA?

ANEXOS**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Prezada (o) Professora (o)

Eu, Giselle Lemos Schmidel Kautsky, convido-a (o) a participar de uma pesquisa-formação intitulada *Proposta de Inclusão Escolar a partir do Trabalho com a Matemática por meio de Tecnologia Assistiva Manual*. Nesse sentido, solicito sua autorização para participar desta pesquisa-formação cujo objetivo geral é analisar a possibilidade de inclusão escolar do estudante cego na configuração da sala de aula, a partir da prática pedagógica com instrumento da tecnologia assistiva manual, desenvolvido em um curso de formação de professores.

Todas as informações que forem compartilhadas no processo de efetivação da pesquisa permanecerão em sigilo, com a garantia de que no relato final da investigação e na publicação da pesquisa, os nomes dos participantes serão substituídos por códigos numéricos de modo a proteger a identidade individual.

Conto com a sua participação!

Domingos Martins, 12 de fevereiro de 2015.

Giselle Lemos Schmidel Kautsky
Matrícula regular 2014/1
Pesquisadora/ Mestranda em Educação
CAPES - PPGE/Ufes

PESQUISA- FORMAÇÃO

PROPOSTA DE INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DO TRABALHO COM A MATEMÁTICA POR MEIO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA MANUAL

Giselle Lemos Schmidel Kautsky
Pesquisadora
Matrícula regular 2014/1
Mestrado em Educação – PPGE/Ufes

LIVRE CONSENTIMENTO

Eu, _____

RG nº _____, participante da pesquisa- formação intitulada ***Proposta de Inclusão Escolar a partir do Trabalho com a Matemática por meio de Tecnologia Assistiva Manual***, afirmo estar esclarecida(o) quanto a pesquisa desenvolvida e ciente da garantia do sigilo das informações obtidas durante o processo de formação . Por ser assim, autorizo a utilização dos dados produzidos e compartilhados nas atividades desenvolvidas, em áudio, imagens e coletados em instrumentos durante a pesquisa-formação, sabendo que na publicação dos resultados os nomes dos participantes serão substituídos por códigos numéricos.

Assinatura do Participante