



**ESCOLA DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**GLAÉ CORRÊA MACHADO**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
NARRATIVAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE  
EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS**

**Porto Alegre**

**2016**



**GLAÉ CORRÊA MACHADO**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
NARRATIVAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE  
EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS**

**Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Doutora pelo  
Programa de Pós-Graduação da Faculdade  
de Educação da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes**

**Porto Alegre**

**2016**

## Ficha Catalográfica

M149d Machado, Gláé Corrêa

Desenvolvimento Profissional e Educação Especial : Narrativas de (Trans)  
Formação de Professores a partir de Experiências Inclusivas / Gláé  
Corrêa Machado . – 2016.

202 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Desenvolvimento Profissional de Professores. 2. Educação Especial. 3.  
Educação Inclusiva. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.



**GLAÉ CORRÊA MACHADO**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
NARRATIVAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE  
EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS**

**Tese apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Doutora pelo  
Programa de Pós-Graduação da Faculdade  
de Educação da Pontifícia Universidade  
Católica do Rio Grande do Sul.**

**Aprovada em 20 de dezembro de 2016.**

**Banca Examinadora**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes/PUCRS (Orientadora)**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Mendes dos Santos /PUCRS**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilca Maria Lucena Kortman/UNILASALLE**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Nascimento Silveira/UFPel**

***Dedico este trabalho***

*Ao meu esposo, Felipe, que me incentivou sempre, com seu amor e carinho e, principalmente, com sua paciência e dedicação nesse período em que muitas vezes me ausentei ou precisei de apoio.*

*Aos meus pais, Nereu e Nelci, que despertaram em mim o amor, o respeito e o valor pela educação cada vez que demonstravam ser este o bem mais valioso que poderiam deixar para mim e para minha irmã.*

*À minha filha, Antônia, que é motivação constante na luta pela Educação e por um mundo melhor.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por todas as bênçãos que tem me proporcionado.

À equipe do Observatório de Educação/PUCRS/CAPES pela oportunidade da partilha, do diálogo e das contribuições nessa caminhada.

À minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes, pelos incentivos, pelos questionamentos, e, principalmente, pelo apoio acadêmico sempre carinhoso oferecido durante toda a nossa caminhada.

À minha orientadora primeira, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Luz Sisson de Castro (In memoriam), pelo olhar respeitoso e carinhoso e, principalmente, pelas apostas, pelos incentivos e pelos desafios oferecidos no início desta caminhada.

Às professoras, Dr<sup>ª</sup>. Marlene Rozek, Dr<sup>ª</sup>. Miriam Lacerda, Dr<sup>ª</sup>. Andréia Mendes dos Santos, Dr<sup>ª</sup>. Gilca Maria Lucena Kortmann e Dr<sup>ª</sup>. Denise Nascimento Silveira, pelo carinho e atenção que dedicaram nas contribuições oferecidas como membros da Banca Examinadora.

Aos professores do PPGEDU/PUCRS, por todos os momentos em que compartilharam conosco sua sabedoria e seus conhecimentos.

A todos os colegas do Mestrado e Doutorado do PPGEDU/PUCRS, em especial às colegas Cláudia Martins Leirias, Viviane Guidotti e Viviane Kanitz Gentil, que foram companheiras inseparáveis e sempre otimistas com a nossa caminhada.

Aos colegas do Grupo de Estudos, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes, do PPGEDU/PUCRS, que no trabalho em parceria incentivaram essa pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro, em especial às professoras que participaram desta pesquisa, por sua dedicação à Educação e pela contribuição valiosa de suas narrativas para esta investigação.

## RESUMO

O objetivo desse estudo foi pesquisar sobre a construção do desenvolvimento profissional dos professores, assim como as formações e as experiências inclusivas que os transformaram em professores da Educação Especial e Inclusiva, a partir de narrativas de professoras do município de Montenegro/RS. Para participar da pesquisa, foram escolhidas cinco professoras da rede municipal, que atuam na Educação Básica, realizando o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. O estudo de cunho qualitativo apoiou-se teoricamente em Benjamin, Freire, Aranha, Batista, Edler Carvalho, Fernandes, Jesus, Josso, Jovchelovitch & Bauer, Lüdke e André, Mantoan, Marcelo Garcia, Mazzota, Minayo, Montero, Nóvoa, Osório Marques, Pimenta, Sarmento, Sasaki, Tardif e Lessard, entre outros. A partir do processo de análise, foi possível identificar quatro dimensões: a) Iniciação profissional; b) Formação e a experiência profissional; c) Educação Especial e Inclusiva e Desenvolvimento profissional; e d) (Trans) formações profissionais. Os achados dessa pesquisa apresentam as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas. A primeira síntese temática indicou *os diálogos e as reflexões sobre a iniciação profissional* e as motivações para a escolha profissional. A segunda síntese temática revelou *os diálogos e reflexões sobre a formação e a experiência profissional*, que implicam um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A terceira síntese temática trouxe *os diálogos e reflexões sobre a educação especial e inclusiva e o desenvolvimento profissional*, na qual compreende-se a educação especial como um recurso que beneficia a todos os alunos e que atravessa o trabalho de todos os professores, sendo necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para as escolas. E a quarta e última síntese temática, remete *aos diálogos e reflexões sobre as (trans) formações profissionais*, e nesse sentido, compreende-se que a formação do professor é um processo que ocupará toda sua permanência em sua atividade profissional.

### **PALAVRAS-CHAVE:**

Desenvolvimento Profissional dos Professores. Educação Especial. Educação Inclusiva.

## **ABSTRACT**

The objective of this study was to research on the construction of the professional development of teachers, as well as the formations and the inclusive experiences that transformed them into teachers of Special and Inclusive Education, from narratives of teachers from the municipality of Montenegro/RS. In order to participate in the research, five teachers of the municipal network, who work in Basic Education, were chosen, performing the Specialized Educational Assistance in the Multifunctional Resource Rooms. The qualitative study was theoretically based on Benjamin, Freire, Aranha, Batista, Edler Carvalho, Fernandes, Jesus, Josso, Jovchelovitch & Bauer, Lüdke and André, Mantoan, Marcelo Garcia, Mazzota, Minayo, Montero, Nóvoa, Osório Marques, Pimenta, Sarmento, Sasaki, Tardif and Lessard, among others. From the analysis process, it was possible to identify four dimensions: a) Professional initiation; b) Training and professional experience; c) Special and Inclusive Education and Professional Development; and d) Professional (trans) formations. The findings of this research present the possibilities and the paths found in the form of four thematic syntheses. The first thematic synthesis indicated the dialogues and the reflections on the professional initiation and the motivations for the professional choice. The second thematic synthesis revealed the dialogues and reflections about the formation and the professional experience, that imply a personal investment, a free and creative work on the own routes and the projects, with a view to the construction of an identity, that is also a professional identity. The third thematic synthesis brought the dialogues and reflections on special and inclusive education and professional development, in which special education is understood as a resource that benefits all students and that crosses the work of all teachers, and it is necessary to propose inclusive alternatives for education and not just for schools. And the fourth and last thematic synthesis, refers to the dialogues and reflections on professional (trans) formations, and in this sense, it is understood that teacher training is a process that will occupy all his permanence in his professional activity.

### **KEYWORDS:**

Professional Development of Teachers. Special education. Inclusive education.



## LISTA DE GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| Gráfico 1 – Produção Acadêmica.....                     | 37 |
| Gráfico 2 – Ano de Defesa.....                          | 37 |
| Gráfico 3 – Produção Acadêmica por Região.....          | 38 |
| Gráfico 4 – Tipo de Instituição de Ensino Superior..... | 38 |
| Gráfico 5 – Programas de Pós-Graduação.....             | 39 |
| Gráfico 6 – Eixos Temáticos.....                        | 39 |

**LISTA DE QUADROS**

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – GT 08 Formação de Professores.....               | 41 |
| Quadro 2 – GT 15 Educação Especial.....                     | 41 |
| Quadro 3 – Formação de Professores e Educação Especial..... | 41 |

## LISTA DE SIGLAS

|          |  |
|----------|--|
| AACD     | Associação de Assistência à Criança Deficiente   |
| AEE      | Atendimento Educacional Especializado  |
| ANPED    | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  |
| APAE     | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais   |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  |
| CEB      | Câmara de Educação Básica  |
| CENESP   | Centro Nacional de Educação Especial   |
| CNE      | Conselho Nacional de Educação  |
| CORDE    | Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência  |
| DEB      | Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica  |
| ENDIPE   | Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino   |
| FADERS   | Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e de Altas Habilidades no Rio Grande do Sul |
| FUNDARTE | Fundação Municipal de Artes de Montenegro  |
| GT       | Grupo de Trabalho  |
| IBC      | Instituto Benjamin Constant  |
| INES     | Instituto Nacional de Educação de Surdos   |
| LDB      | Lei de Diretrizes e Bases  |
| LIBRAS   | Língua Brasileira de Sinais  |
| MEC      | Ministério da Educação   |
| OMS      | Organização Mundial de Saúde   |
| ONU      | Organização das Nações Unidas  |
| OPS      | Organização Pan-Americana de Saúde   |
| PCN      | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PNE      | Plano Nacional de Educação   |
| PUCRS    | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  |
| SECADI   | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão   |
| SEESP    | Secretaria de Educação Especial  |

|            |  |
|------------|--|
| SENAC      | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                     |
| SENAI      | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                    |
| SENEB      | Secretaria Nacional de Educação Básica                         |
| SESPE      | Secretaria de Educação Especial                                |
| SIPESQ     | Sistema de Pesquisa  |
| SMEC       | Secretaria Municipal de Educação e Cultura                     |
| TEA        | Transtorno do Espectro Autista                                 |
| UCB        | Universidade Castelo Branco                                    |
| UCS        | Universidade de Caxias do Sul                                  |
| UERGS      | Universidade Estadual do Rio Grande do Sul                     |
| UFRGS      | Universidade Federal do Rio Grande do Sul                      |
| UFRN       | Universidade Federal do Rio Grande do Norte                    |
| UFSCAR     | Universidade Federal de São Carlos                             |
| ULBRA      | Universidade Luterana do Brasil                                |
| UNESCO     | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| UNESP      | Universidade Estadual Paulista                                 |
| UNILASALLE | Centro Universitário La Salle                                  |
| UNIMED     | União dos Médicos  |
| UNINTER    | Faculdade Internacional de Curitiba                            |
| UNISC      | Universidade de Santa Cruz do Sul                              |
| UNISINOS   | Universidade do Vale do Rio dos Sinos                          |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>15</b> |
| <b>1 ORIGENS DO ESTUDO: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL A PARTIR DO PERCURSO VIVIDO.....</b> | <b>18</b> |
| 1.1 REFLEXÃO INICIAL: O PERCURSO DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA E PARA A UNIVERSIDADE.....   | 18        |
| 1.2 REFLEXÃO ACERCA DO PERCURSO PROFISSIONAL.....  | 22        |
| <b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA INSERÇÃO NO CAMPO TEÓRICO.....</b>  | <b>34</b> |
| <b>3 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>  | <b>43</b> |
| 3.1 O PROBLEMA E SUAS QUESTÕES DE PESQUISA.....  | 43        |
| 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....  | 45        |
| 3.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....  | 46        |
| 3.4 INSTRUMENTOS.....  | 48        |
| 3.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....  | 50        |
| 3.6 QUESTÕES ÉTICAS.....   | 51        |
| <b>4 DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM O PERCURSO TEÓRICO.....</b>  | <b>54</b> |
| 4.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....  | 54        |
| 4.1.1 Profissão e profissionalidade dos professores.....   | 54        |
| 4.1.2 Pressupostos da formação profissional dos professores.....   | 57        |
| 4.1.3 Base social e definição da função do professor.....  | 61        |
| 4.1.4 Consolidação da profissão professor.....   | 63        |
| 4.1.5 Conceito de desenvolvimento profissional dos professores.....  | 64        |
| 4.1.5.1 Desenvolvimento pessoal.....   | 66        |
| 4.1.5.2 Desenvolvimento profissional.....  | 67        |
| 4.1.5.3 Desenvolvimento organizacional.....  | 67        |
| 4.1.6 Modelos e modalidades de desenvolvimento profissional dos professores.....   | 69        |
| 4.1.6.1 Autoformação.....  | 70        |
| 4.1.6.2 Reflexão, apoio profissional e supervisão.....   | 71        |
| 4.1.6.3 Desenvolvimento curricular.....  | 74        |

|  |            |
|--|------------|
| 4.1.6.4 Cursos de formação.....  | 75         |
| 4.1.6.5 Investigação .....   | 76         |
| 4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....                                  | 77         |
| 4.2.1 Educação Especial através dos tempos.....  | 77         |
| 4.2.2 Educação Especial no Brasil.....   | 84         |
| 4.2.3 Educação inclusiva e seus paradigmas.....  | 90         |
| 4.2.4 Educação inclusiva e seus movimentos.....  | 91         |
| 4.2.5 Aspectos legais que amparam a Educação Especial numa perspectiva inclusiva.....            | 96         |
| 4.2.6 Caminhos pedagógicos para uma Educação Especial que sonha ser inclusiva.....               | 104        |
| <b>5 DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM O PERCURSO EMPÍRICO.....</b>                                       | <b>110</b> |
| 5.1 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL.....                                     | 110        |
| 5.2 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL.....                      | 117        |
| 5.3 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... | 124        |
| 5.4 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE AS (TRANS) FORMAÇÕES PROFISSIONAIS.....                           | 135        |
| <b>6. PERCURSOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES POSSÍVEIS.....</b>   | <b>142</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>152</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>159</b> |
| <b>APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES CAPES.....</b>  | <b>160</b> |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>                              | <b>176</b> |
| <b>APÊNDICE C – CRONOGRAMA.....</b>  | <b>180</b> |
| <b>APÊNDICE D – NARRATIVAS ESCRITAS.....</b>   | <b>182</b> |
| <b>APÊNDICE E – ENTREVISTAS.....</b>   | <b>185</b> |
| <b>APÊNDICE F – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO CIENTÍFICA.....</b>               | <b>187</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>189</b> |
| <b>ANEXO A – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>   | <b>190</b> |
| <b>ANEXO B – SERVIÇO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO.....</b>                             | <b>196</b> |
| <b>ANEXO C – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA SIPESQ.....</b>                           | <b>201</b> |

## INTRODUÇÃO

A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História. (FREIRE, 1996, p. 153-154)

Motivada pelas palavras de Freire, surgiu o interesse em pesquisar sobre a construção do desenvolvimento profissional dos professores, assim como as formações e as experiências inclusivas que os transformaram em professores da Educação Especial e Inclusiva. O cenário deste estudo é o município de Montenegro, que possui uma rede com 27 escolas que atendem a educação infantil e o ensino fundamental, com aproximadamente 450 professores e 6.000 alunos.

As participantes escolhidas para essa pesquisa foram cinco professoras da rede municipal de Montenegro, que atuam na Educação Básica nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, realizando o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. Os critérios utilizados para o convite levaram em consideração o interesse das professoras em participar da pesquisa, além de mais de 10 anos de experiência docente, participação nas formações oferecidas pela rede municipal na área da educação especial e experiência com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Essa escolha foi intencional, uma vez que as professoras com as quais atuo em minha rede de ensino despertaram em mim o estímulo e o desafio para esta pesquisa. Na observação de suas práticas pedagógicas e no trabalho em parceria, surgiu o interesse em investigá-las, principalmente, porque muitas delas têm realizado trabalhos pioneiros em relação à inclusão de alunos nos segmentos onde atuam.

A relevância deste estudo apoia-se na perspectiva de que nós, professores, buscamos em nossa profissão, possivelmente, respostas às indagações existenciais de quem está impelido a entender para melhor realizar as tarefas em que empenha consigo, com seus alunos, ou mesmo formando outros professores. Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na ótica de Osório Marques (2003), “[...] na

articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seus saberes sobre si mesmo e seu mundo” (p. 41).

Essa investigação compreende uma caminhada em que inicio apresentando uma reflexão teórica e pedagógica sobre meu percurso pessoal, acadêmico e profissional, como origem e motivação para esse processo investigativo. Na sequência, exponho o Estado do Conhecimento, em que apresento uma análise das pesquisas sobre as temáticas: Desenvolvimento Profissional dos Professores e Educação Especial e Inclusiva, que têm como base, aproximadamente, cem teses e dissertações sobre esses assuntos. O objetivo desse capítulo é investigar como os Programas de Pós-Graduação e os dois principais eventos voltados à Educação vêm pesquisando estes temas. No terceiro capítulo, apresento o percurso metodológico utilizado, assim como o problema e suas questões de pesquisa, o contexto da investigação, os instrumentos e a coleta dos dados.

No quarto capítulo, desenvolvo o percurso teórico da pesquisa. Em relação ao Desenvolvimento Profissional dos Professores, a reflexão busca os conceitos de profissão e profissionalidade, os pressupostos da formação profissional dos professores, a base social, a definição da função e a consolidação da profissão professor, o conceito de desenvolvimento profissional e os modelos e as modalidades do desenvolvimento profissional dos professores. Ao discorrer sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, apresento a Educação Especial através dos tempos e no Brasil, a Educação inclusiva e seus paradigmas, seus movimentos, os aspectos legais que amparam a Educação Especial numa perspectiva inclusiva e os caminhos pedagógicos para uma Educação Especial que sonha ser inclusiva, levando em consideração a legislação internacional e nacional sobre o assunto.

A análise e a interpretação dos dados constituem o quinto capítulo, em que a partir do processo de análise, procuro responder à questão central do estudo: Como os percursos formativos e as experiências docentes em educação especial contribuem na construção do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva inclusiva? Concluída esta etapa, foi possível identificar quatro dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho: a) Iniciação profissional; b) Formação e experiência profissional; c) Educação Especial e Inclusiva e Desenvolvimento profissional; e d) (Trans) formações profissionais.



Finalizo o estudo expondo as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, que ensaiam uma resposta para a questão central dessa investigação, no intento de sinalizar os achados dessa pesquisa, sem a pretensão de concluir, mas, porventura, estimular novos estudos, num desafio pessoal ou a outros interessados na temática.

# **1 ORIGENS DO ESTUDO: REFLEXÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO PESSOAL, ACADÊMICO E PROFISSIONAL A PARTIR DO PERCURSO VIVIDO**

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, reconstruo, re-penso com as imagens e ideias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re) construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; não descrevo, pois; interpreto. (SOARES, 2001, p. 40)

Com este capítulo narro meu passado, inspirada em Soares (2001) o qual “[...] não descrevo, pois; interpreto” os caminhos que deram início a esse estudo, percorridos na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, assim como meu percurso até o doutorado, e reafirmo a importância desse exercício ao refletir sobre minhas motivações para esta caminhada.

## **1.1 REFLEXÃO INICIAL: O PERCURSO DA FAMÍLIA PARA A ESCOLA E PARA A UNIVERSIDADE**

Hoje, tenho a certeza de que a educação como escolha pessoal e profissional foi uma decisão responsável e apaixonada, mas apostar numa perspectiva educacional como a inclusão foi e é um desafio, o que, segundo Freire (1996, p. 88) exige acreditar que “[...] a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho [...]”, pois é “[...] a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos [...]”. Acreditar nesse desafio e escolhê-lo como objeto de investigação significa uma busca por possibilidades e conhecimentos, ainda escassos ou pouco difundidos nessa área, porém cada vez mais necessários e urgentes.

Cresci ouvindo minha mãe lamentar por não ter tido oportunidade de estudar. Ela cursou apenas o primário, pois morava no interior, e próximo à sua casa não havia outra escola. Para cursar o ginásio teria que ir até a cidade, com o que meus avós não concordaram. Naquela época, se tivesse estudado um pouco mais poderia ter sido professora, seu grande sonho. Somo essas lembranças à fala repetida de meu pai: “A única herança que podemos deixar para vocês é o estudo”. Ele cursou todo o ginásio e somente anos mais tarde concluiu o

Colegial/Ensino Médio. Tocada por essas histórias e lembranças, e pelos dizeres de Freire (1996, p. 21) de que “[...] somos seres condicionados, mas não determinados [...]” e de que devemos “[...] reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não determinismo [...]” me faz entender por que somos professoras, eu e minha irmã.

Nasci numa família simples, cresci e estudei em escolas públicas no município de Canoas/RS, aprendi uma porção de coisas boas, e acredito que a escola nos proporciona uma das melhores fases da vida — o prazer da descoberta de nossas potencialidades, diferentes imagens adultas e a oportunidade de fazer amigos. Entendo perfeitamente o que meus pais quiseram dizer, e fico feliz por termos valorizado o estudo que eles nos deram e pelo incentivo a buscarmos sempre mais.

O ingresso no curso de Pedagogia (1999) me oportunizou outra visão de mundo e de homem, me fez pensar e atuar de forma mais crítica e independente. Como diz Freire, me revelou “[...] o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais [...]” (2005, p. 83). Oportunizou-me, também, outros momentos igualmente importantes para o desenvolvimento profissional. Um primeiro mais amplo, no qual, através da Filosofia, da Sociologia, da História e da Psicologia da Educação, pude refletir sobre a área pedagógica. Um segundo, em que caminhei em direção à prática, através da Didática, da Metodologia, do Planejamento e disciplinas específicas da Orientação Educacional. A partir desses momentos, comecei a relacionar teoria e prática, até então distanciadas.

Acredito que essa organização curricular dentro da universidade seria mais proveitosa se oportunizasse uma inserção, a cada semestre ou ano, dentro dos ambientes educacionais. Imagino que sairia mais confiante e qualificada, pois tratar da formação como desenvolvimento profissional é ter presente possibilidades de formação, dentre elas a reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos e a formação centrada no fortalecimento institucional (GATTI; BARRETO, 2009). Como esse movimento dependia mais de mim do que da instituição, fui atrás das experiências. Os cinco anos de curso foram enriquecedores para minha vida pessoal e profissional.

Durante o curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), tive a oportunidade de conhecer pessoas muito interessantes, mas duas colegas me ensinaram muito sobre a vida e suas possibilidades, Fernanda e Isaura.

Fernanda (surda) me apresentou um novo mundo, cheio de gestos, sinais e muitas ‘conversas através das mãos’. Nessa época, comecei a conhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Cultura Surda. Descobri também a falta que fazia um intérprete de LIBRAS em nossas aulas, pois a turma pouco conseguia auxiliar a colega, e muitas foram as discussões para reivindicar esse profissional em nossas disciplinas. Outras colegas surdas vieram, mas essa primeira experiência foi muito marcante.

Isaura (cega) mostrou-me que ‘impossível’ é uma palavra que seu dicionário desconhece. Ela nos demonstrava isso em suas idas e vindas pelo imenso campus, em que quase sempre dispensava ajuda. Sua garra emocionou a todos os colegas e me fez perceber que mesmo com nossas deficiências, somos capazes e nossas possibilidades são quase infinitas. Fomos colegas ao longo do curso e nos formamos juntas. Penso nessas experiências como fundamentais para a crença no potencial humano e no papel da educação em nossas vidas.

Portanto, acredito no desenvolvimento dos professores como um processo qualitativo e quantitativo, multidimensional e determinado por muitos fatores, bem como um processo dialético na relação entre os fatores do ambiente e do próprio sujeito. O desenvolvimento se dá na interação com o ambiente no qual o professor compartilha, sendo que as principais influências encontram-se nos alunos, nos colegas e na própria concepção e motivação para aprender (MARCELO GARCIA, 1999).

Em 2001, comecei meu estágio numa Escola de Educação Infantil, em Canoas, que atendia crianças de zero a seis anos. Nesse meu primeiro contato com a sala de aula, como professora, trabalhei com todas as idades. Foi difícil, mas também muito prazeroso. Reunir teoria e prática, significando as disciplinas apreendidas na universidade, vivenciado-as no cotidiano da escola desafiou-me a perceber a diferença entre planejar e conseguir pôr em prática, pois nem sempre acertamos, adequamos ou dispomos de tempo suficiente, como aprendemos na formação universitária.

No ano seguinte, na mesma escola pude participar de atividades mais voltadas à Orientação Educacional, junto à coordenação pedagógica e à comunidade escolar, construindo o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Dentre as atividades, realizei entrevistas, anamneses e matrículas de alunos, organizei a documentação da secretaria, participei do processo de adaptação dos alunos novos e auxiliei na organização do trabalho pedagógico da escola. Foram dois anos muito importantes em minha vida, em que confirmei através de minhas experiências, estar no caminho certo.

Ainda nesse ano, trabalhei em caráter voluntário no Laboratório de Aprendizagem da ULBRA, auxiliando em atividades de pesquisa, confecção de materiais didático-pedagógicos, auxiliando nas formações. Além disso, participei como bolsista de iniciação científica em projetos da universidade. Entre os mais importantes, destaco o que buscava validação acadêmica, reconhecimento de títulos e validação de currículos entre a América Latina e a União Europeia, com o objetivo de integrar estudantes e graduados das universidades participantes, sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Morosini. Nesse período, percebi a importância da pesquisa na prática pedagógica, não só na universidade, mas no fazer cotidiano da escola.

Quando meu estágio na Educação Infantil estava terminando, surgiu uma oportunidade na Educação Profissional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) junto à Gerência de Educação Profissional – POA/RS (cursos profissionalizantes e técnicos). Nessa atividade auxiliava como apoio pedagógico às escolas, equipes diretivas e professores, assessorava na implantação e aperfeiçoamento dos cursos, organizava materiais pedagógicos e capacitações para todo o Estado e auxiliava na coordenação de projetos, como o Qualificar/RS e Menor Aprendiz.

A partir dessa experiência com cursos profissionalizantes e com cursos destinados a uma parcela da população que não tem acesso às universidades, às vezes, nem mesmo às escolas regulares, surgiu meu interesse pelas questões relacionadas aos processos de in/exclusão, nesse momento voltado ao mercado de trabalho. Isso deu origem ao meu estágio e ao trabalho de conclusão da Graduação, assim como ao trabalho voluntário que fiz, posteriormente, junto a uma Escola Estadual Técnica.

Realizei minha prática docente (2003) no Instituto Estadual de Educação Professor Pedro Schneider em São Leopoldo/RS, trabalhando com o Magistério. Ao conviver com meninas-moças, relembrei e resgatei um pouco da minha história. Além das aulas, compartilhamos experiências e emoções. Ministrava a disciplina de Psicologia da Educação e foi muito estimulante recheiar as aulas com minhas experiências profissionais junto à Educação Infantil e à Educação Profissional e Técnica, e minhas experiências pessoais junto ao ensino fundamental e médio, recém-vividos, podendo trabalhar nas aulas cada fase do desenvolvimento humano. Foi um semestre enriquecedor, e que me deu vontade de investir mais.

Na perspectiva de uma formação que acontece na escola, em contextos de trabalho, destaco a importância dos contextos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como os princípios orientadores para formação de professores, que tratam da formação como um processo contínuo, da integração de processos de formação com necessidades de inovação e vinculada ao desenvolvimento das escolas e da necessidade de integração teoria-prática, dentre outros (MARCELO GARCIA, 1999).

Fiz meu estágio (2003) em Orientação Educacional, junto à Diretoria de Orientação Educacional e Profissional (DOEP) da ULBRA, uma espécie de Serviço de Orientação Educacional (SOE) no Ensino Superior, acompanhando os alunos, suas dúvidas e esclarecendo suas possibilidades junto à instituição. Realizei um projeto de Orientação Profissional com os alunos que estavam em dúvida sobre suas escolhas futuras, com testes vocacionais e entrevistas e aconselhamentos sobre o mercado de trabalho. Trabalhei, também, na organização da Feira das Profissões e na organização do vestibular daquele ano. Foram aprendizagens e vivências muito significativas.

## 1.2 REFLEXÕES ACERCA DOS PERCURSOS PROFISSIONAIS

O ano de 2003 foi especial por muitos motivos, entre eles formatura, casamento, mudança de cidade, e também por minha contratação pelo SENAC, passando de estagiária à profissional formada, e assumindo a Coordenação Pedagógica do SENAC São Leopoldo. Nessa Unidade Escolar, trabalhei na elaboração de materiais didáticos, na organização de

cursos e no acompanhamento de turmas, no acompanhamento pedagógico dos alunos, dos professores e dos cursos *in company*<sup>1</sup>, negociação com clientes e empresas, contato com entidades para ações sociais, desenvolvimento de programas de formação de professores e implantação do programa de qualidade. Foi um período de muitas aprendizagens, conquistas e desafios.

Neste mesmo ano, casei e mudei para Montenegro/RS. Com o objetivo de me integrar à cidade, procurei uma escola vizinha, a Escola Estadual Técnica São João Batista, e ofereci meu trabalho como voluntária. No ano seguinte, conheci melhor a comunidade e me aproximei da educação local através de meu trabalho como orientadora educacional voluntária. Fui bem recebida pela equipe diretiva da Escola São João Batista e, em parceria com a orientadora educacional, montamos um projeto de orientação profissional para os alunos que estavam ingressando no ensino médio. Por se tratar de um grupo desconhecido para mim, não esperava que fosse tão bom, mas aprendi muito e trocamos mais ainda. O projeto aconteceu durante todo aquele ano letivo.

Permaneci no SENAC todo o primeiro semestre de 2004, quando ingressei na Prefeitura Municipal de Montenegro, por meio de Concurso Público. Escolhi uma escola de ensino fundamental, assumindo o cargo de Apoio Pedagógico na Orientação Educacional. Fiquei feliz por conquistar um espaço voltado à minha formação, e essa foi mais uma das grandes mudanças em minha vida. Junto com o trabalho na nova escola, surgiram oportunidades maravilhosas, como participar do Grupo de Estudos sobre Sexualidade e Educação e de um Projeto de Pesquisa.

Nesse projeto, que teve duração de três anos, pude retomar a importância da pesquisa na prática pedagógica e no fazer cotidiano, principalmente porque reunia teoria e prática, como também a parceria entre universidade, escola, professores e alunos, num processo de pesquisa-ação-participante com a temática: (In)disciplinando a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar. O projeto era realizado através de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Montenegro e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob coordenação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Forster.

---

<sup>1</sup> Cursos organizados conforme necessidade e perfil de cada empresa e/ou instituição.

Todo esse processo da pesquisa me fez pensar em outras temáticas que me interessavam como problemas a serem pesquisados, e que estavam envolvidos, igualmente, com minha práxis pedagógica, iniciando, então, um movimento de busca. Nesse ponto, encontro em Nóvoa (1992a, p. 28) que o “[...] desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e com seus projetos”. Tratando da necessidade de pensarmos também a escola como espaço de formação, o autor indica, ainda, que práticas de formação organizadas individualmente em torno dos professores são significativas, mas a dimensão coletiva da formação contribui para a “[...] emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992a, p. 27). Tal defesa de formação vinculada à escola, no coletivo, também é referenciada por Marcelo Garcia (1999, p. 26) quando afirma que:

[...] no nosso ponto de vista, muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de actividades de desenvolvimento profissional centrados nos seus interesses e necessidades.

Trabalhar com um grande grupo de alunos, famílias e professores trouxe questionamentos, ansiedades e a busca por novos conhecimentos, levando-me a ingressar no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2004) do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). O curso oportunizou-me entender melhor o processo de ensino e aprendizagem, seu funcionamento, seus problemas e desafios. Com essa formação construí novos saberes e preenchi lacunas deixadas pela pouca experiência, através da troca, do diálogo, da interação entre colegas e professores. Encontrei na Psicopedagogia um laço forte com a Orientação Educacional, proporcionando conhecimentos e subsídios para o trabalho diário.

Como Psicopedagoga, trabalhei com casos clínicos envolvendo deficiências e percebi a dimensão dos desafios que nós, professores, encontramos diariamente em nossas salas de aula, sem formação específica e com escassos recursos necessários ao trabalho pedagógico. Participei também da implantação do Projeto Inclusão, realizado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Montenegro, junto à rede municipal, estadual e particular, em 2005, com o objetivo de incluir alunos com deficiência mental/intelectual na



rede regular de ensino. O projeto proporcionava atendimento, acompanhamento e assessoramento aos alunos, familiares e professores envolvidos.

O projeto foi bem sucedido, porém com muitos questionamentos e descobertas. A principal delas foi perceber que os professores estão despreparados para lidar com o processo de inclusão, seja de pessoas com deficiência<sup>2</sup> ou com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup>. Essa situação está cada dia adentrando a vida de um novo professor, uma nova sala de aula, mais e mais escolas, sejam elas de educação básica ou superior, pois em todos os níveis de ensino nos deparamos com a diversidade.

A partir do trabalho na orientação educacional e dessas experiências como psicopedagoga, vivendo entre as angústias de professores e alunos, senti a necessidade de pesquisar sobre o tema, pois a escola recebe todos os dias, nos diferentes níveis de ensino, alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. Mesmo sem as condições necessárias para receber esses alunos, muitas escolas e professores os recebem e conseguem desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Diante disso, alguns questionamentos me inquietavam, e observei que certas condições como estrutura física, formação inicial de professores e apoio das mantenedoras eram praticamente as mesmas nas escolas públicas e privadas. Então me senti motivada a pesquisar sobre os professores que protagonizavam essas práticas pedagógicas e que incluíam alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais na rede regular, assim como seus processos de construção dos saberes necessários a essas práticas.

Essas indagações passaram a ser meu foco de interesse ao ingressar, em 2007, no Curso de Mestrado em Educação da UNISINOS. Acrescento a isso o fato de ter sido convidada para atuar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Montenegro, coordenando ações e projetos relativos à Educação Inclusiva, decorrente do meu interesse em pesquisar sobre essa temática e de minhas experiências anteriores.

---

<sup>2</sup> Toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Definição utilizada a partir do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

<sup>3</sup> Necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, pessoas com deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas, de forma temporária ou permanente. Termo ratificado internacionalmente na Declaração de Salamanca em 1994.

Ao receber o convite da SMEC, tive como primeira incumbência construir um Programa de Educação Inclusiva (Anexo A), com objetivos, metas e prazos para suas ações, em curto, médio e longo prazo, tendo em vista a grande complexidade do assunto. Depois, estabelecemos prioridades quanto a esses objetivos. Em reuniões com os professores da rede municipal<sup>4</sup>, apresentamos e discutimos esse programa, que sofreu alterações, melhorias e posterior definição das prioridades.

Nesse processo, os professores manifestaram sua falta de formação para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no cotidiano escolar, assim como a falta de apoio para manejar, planejar e discutir sobre as ações desenvolvidas. Também observamos a falta de estrutura física e material pedagógico adequado para um trabalho de qualidade, além da falta de espaços pedagógicos que apoiassem o trabalho dos professores e seus alunos. Desse momento em diante, uni meu interesse de pesquisa às prioridades estabelecidas para o Programa de Educação Inclusiva da rede municipal de Montenegro.

Organizamos, em 2007, um curso com 40 horas, de ‘Sensibilização dos Professores para a Inclusão Escolar’, que foi oferecido a todas as escolas da rede municipal, tendo como participantes os representantes de todas as escolas, aproximadamente 40 professores. Cabe também apontar que anualmente realizamos o Encontro Nacional e Municipal de Educação, organizado pela Secretaria Municipal de Educação. E, no ano de 2007, a temática tratada foi ‘Educação Inclusiva: tensões e desafios’, e todos os professores da rede municipal - aproximadamente 400 — discutiram esse assunto. O evento teve 20 horas de formação, com palestras, painéis, mesas redondas, sessões comentadas de documentários e 15 minicursos com temáticas relativas à Educação Inclusiva.

Buscamos parceria com uma Instituição do Governo Estadual, pioneira no assunto, a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS), para organizarmos outro momento de formação, um Seminário Técnico com a temática ‘Garantia de Direitos das Pessoas com Deficiência’. Esse seminário, mais amplo, contemplou as

---

<sup>4</sup> Professores representantes das equipes diretivas das escolas da rede municipal.

questões da educação e do mercado de trabalho para as pessoas com deficiência, envolvendo aproximadamente 200 participantes da educação, indústria e comércio. Foram painéis temáticos e oficinas, num total de 06 horas de formação, com a proposta de dar continuidade, em forma de assessoria dessa instituição, ao nosso município.

Ainda, como meta de formação de professores, conseguimos, em parceria com a União dos Médicos (UNIMED) do Vale do Caí, um profissional da saúde/pediatra e oferecemos oficinas sobre o ‘Desenvolvimento Infantil’ a todas as escolas da rede municipal, através de espaço nas reuniões pedagógicas das escolas, contemplando-as na totalidade.

Participamos de editais do Ministério da Educação (MEC), que destinavam recursos para a Educação Especial e obtivemos junto à Secretaria de Educação Especial (SEESP<sup>5</sup>), um curso de aperfeiçoamento de 200 horas, para 25 professores da rede municipal, sobre inclusão escolar, com ênfase nas deficiências: intelectual, física, visual e auditiva, ministrado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), cursado durante todo o ano de 2008 e do qual fui Tutora Presencial.

Proseguimos em 2008 com as ações de formação. No primeiro semestre, através de parceria SMEC/FADERS, iniciamos o curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Deficiência Auditiva/Surdez – 60 horas, seguido do curso de LIBRAS I – 60 horas, oferecido a 25 professores, e que culminou com a implantação desse serviço na rede municipal. No segundo semestre, continuamos com o curso de LIBRAS II – 60 horas, para o mesmo grupo de professores. Nesse segundo semestre, começamos também com o curso de AEE em Deficiência Visual – Cegueira/Baixa Visão – 130 horas, com o objetivo de implantar esse serviço na rede municipal em 2009, devido à extensão do curso (parceria SMEC/FADERS).

Durante esse semestre, sediamos a 71ª Plenária do Fórum Permanente da Política Pública Estadual para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades da FADERS, que contou com painéis sobre a ‘Garantia de Direitos’ e ‘Acessibilidade Universal’, assim como Salas Temáticas – explicações, debates, formulação e sistematização de demandas nas áreas: Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer; Saúde; Trabalho;

---

<sup>5</sup> Devido à extinção desta secretaria em julho de 2004, seus programas e ações estão vinculados à SECADI.

Assistência Social e Cidadania e Direitos Humanos. Após esses debates, as demandas foram encaminhadas aos gestores públicos da região do Vale do Caí (20 municípios, incluindo Montenegro), todos convidados do evento, que teve duração de 12 horas e contou com aproximadamente 200 participantes.

Dando continuidade às formações, em 2009 realizamos o curso de LIBRAS III – 60 horas, que fechou um ciclo de formação para professores que estavam motivados a trabalhar com as questões da surdez e da deficiência auditiva, e realizamos um curso de AEE em Deficiência Intelectual – 60 horas, sendo este o curso com maior procura, quase 100 interessados, mas apenas 60 vagas (ambos em parceria SMEC/FADERS).

Dessa forma, creio que pensar na formação de professores é discutir e construir conhecimento num campo específico do saber, considerando a formação como um processo sistemático intencionalmente planejado, que tanto pode ser individual ou em grupo (MARCELO GARCIA, 1999), pois a formação de professores, conforme o autor citado:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Nessa concepção, a formação é compreendida como um processo contínuo ao longo da vida profissional e que trata dos desafios que surgem nas diferentes fases da vida profissional, relacionada com o desenvolvimento profissional, um processo que implica na superação da “justaposição entre formação inicial e continuada” (MARCELO GARCIA, 1992, p. 55), concepção que tenho oportunizado para meu grupo de trabalho e para mim, nessa caminhada profissional.

Com essas crenças e todos esses investimentos na formação continuada, começamos uma nova etapa, implantando nossa primeira Sala de Recursos Multifuncional, em nossa

maior escola, fechando o ano de 2009 com muito êxito e motivados a implantar outras salas no ano seguinte. Nesse mesmo ano nasceram minha filha, Antônia, e minha dissertação<sup>6</sup>.

No ano de 2010 conseguimos implantar mais 05 Salas de Recursos Multifuncionais, desta vez contemplando também escolas de Educação Infantil, o que nos motivou a realizar em parceria com a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) de POA/RS um curso de Estimulação Precoce – 20 horas, para professores de todas as nossas escolas e também para uma rede comunitária com 05 escolas de educação infantil conveniadas ao município. Em 2011, foi a vez de começarmos outra etapa, implantamos o Serviço de Atendimento Psicopedagógico Clínico (Anexo B), numa parceria minha com mais duas colegas, profissionais da rede, na qual oferecemos através da SMEC, atendimentos clínicos semanais e individuais para crianças e adolescentes do município.

Ainda em 2011, implantamos mais 04 Salas de Recursos Multifuncionais, num total de 10 salas em toda a rede municipal, o que significa atendimentos em praticamente todas as regiões do município, um alcance só imaginado em nossos sonhos e que se tornara realidade. E com toda essa expansão dos atendimentos, tivemos que organizar mais um curso de AEE – 80 horas (parceria SMEC/Dom Alberto<sup>7</sup>) para as professoras que assumiram essas novas salas, minha equipe de trabalho aumentava a cada ano, com muito empenho, estudo e novas aprendizagens.

O ano de 2012 foi muito significativo, pois minha vida profissional estava mudando de perspectiva, coordenando a Educação Inclusiva na rede municipal (27 escolas), suas Salas de Recursos Multifuncionais (10 salas), o Serviço de Atendimento Psicopedagógico Clínico e começando a implantação de um novo tipo de Apoio Pedagógico para Inclusão – o Professor Auxiliar<sup>8</sup> e/ou Estagiário de Pedagogia, para os casos mais complexos de inclusão de crianças e adolescentes com deficiência e limitações motoras, na fala, físicas e/ou outras que exigissem um maior suporte pedagógico em sala de aula.

---

<sup>6</sup> Título: Caminhos para a Educação Inclusiva: a Construção dos Saberes Necessários na Formação e na Experiência dos Professores do Município de Montenegro/RS, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster e defendida em 26 de fevereiro de 2009.

<sup>7</sup> Faculdade Dom Alberto – Santa Cruz do Sul/RS.

<sup>8</sup> Sistema em que dois professores compartilham a docência para acolher todos os alunos de uma sala de aula inclusiva.

Mais uma vez me senti motivada na busca de respostas e subsídios para as atividades que estava desempenhando, assim comecei o curso de Especialização em Supervisão e Gestão Escolar na Faculdade Dom Alberto (2012), essa formação me trouxe mais segurança e confiança no trabalho junto à SMEC, preenchendo algumas lacunas em relação ao trabalho como Coordenadora Pedagógica.

A possibilidade de acompanhar e conhecer as professoras com as quais atuo em minha rede de ensino mais profundamente, nesses últimos anos, foram momentos pedagógicos de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasinou também momentos de interação e troca entre todas nós, e que definimos como momentos significativos e formadores, o que me faz recordar Freire (1996), quando nos lembra de que “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.95).

Minha equipe de trabalho e eu participamos de mais duas formações em 2012, a primeira junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no curso de Tecnologias da Informação e da Comunicação Acessíveis – 180 horas, e a segunda junto à FADERS, no curso de AEE em Altas Habilidades e Superdotação – 20 horas, ambos destinados aos professores que atuavam no AEE e que nos deu novas possibilidades de trabalho junto aos nossos alunos e oportunidade de conhecer outros professores de outras redes, o que foi muito enriquecedor para o nosso grupo.

Em todos esses anos procurei organizar formações para meu grupo de trabalho segundo a perspectiva trazida pelas autoras Gatti e Barreto (2009) de buscar “[...] novos modelos que procuram superar a lógica dos processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional”, (p. 203) o que tem nos trazido sucesso enquanto equipe que constrói o seu desenvolvimento profissional de forma constante.

Desafiada pelas perspectivas profissionais dos últimos anos, ingressei em 2013 no Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), motivada a pesquisar e aprender mais, e a partir da importância dos estudos sobre a construção dos saberes necessários à educação inclusiva, surgiu o interesse pela construção do

desenvolvimento profissional dos professores, assim como pelas formações e as experiências inclusivas que os transformaram em professores da Educação Especial/Inclusiva (AEE<sup>9</sup>).

Acredito que o desenvolvimento profissional dos professores precisa tornar-se um compromisso dos sistemas de ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que eles estejam aptos a elaborar e implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características dos seus alunos, inclusive daqueles com deficiência, e, nesse sentido, eu e meu grupo de trabalho, as professoras do AEE, temos nos esforçado para manter e ampliar esse compromisso com nossa comunidade escolar.

Na visão de Pimenta (2011), “[...] a Pedagogia, enquanto ciência que estuda a educação tem no seu âmbito o estudo da atividade docente” e o “[...] exercício da atividade docente requer preparo” (p. 105), porém devemos compreender:

Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática é fundamental) para a práxis transformadora.

Por atuar na Educação Básica e com os processos de ensino e aprendizagem, surgiu a oportunidade de participar como pesquisadora do Programa Observatório da Educação, coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cleoni Fernandes, também na PUCRS, intitulado: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em consonância com o Edital nº 038/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (CAPES/DEB), num movimento de articulação entre a universidade e as escolas de ensino fundamental, o que instigou ainda mais meu interesse pela construção do desenvolvimento profissional docente.

---

<sup>9</sup> O Atendimento Educacional Especializado é sustentado legalmente pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 inciso III e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu capítulo V artigos 58, 59 e 60, decorre de uma nova concepção da Educação Especial. Oferecido na Sala de Recursos Multifuncional e prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Esse Programa corrobora com a perspectiva de Jesus (2006a, p. 96), quando nos alerta que é “[...] fundamental que a universidade, como agência formadora de profissionais, assuma com o sistema público de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereçam suporte a tais profissionais [...]” e ressalta a importância dos conhecimentos produzidos tanto no âmbito da universidade quanto da escola, pois são os conhecimentos teórico-práticos e as práticas pedagógicas produzidas nessa parceria que justificam a valorização do diálogo permanente entre essas duas instâncias.

Ainda no âmbito profissional, nos concentramos em 2014 numa demanda crescente no município, os alunos com autismo e psicose, e assim organizamos em parceria com o Instituto Autismo e Vida<sup>10</sup> e com a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane de Leon<sup>11</sup> o curso de AEE em Transtorno do Espectro Autista (TEA<sup>12</sup>) e Método TEACCH<sup>13</sup> – 40 horas, para um grupo de aproximadamente 50 professores. Apoiados nessa metodologia e na Lei nº. 12.764/12<sup>14</sup>, que já nos amparava legalmente em oferecer o Apoio Pedagógico para Inclusão em sala regular, ampliamos, e muito, o número de turmas com professor auxiliar ou estagiário de Pedagogia, no intuito de qualificar nossas práticas inclusivas.

Com a expansão do número de turmas que receberam o Apoio Pedagógico para Inclusão, eu e as professoras do AEE iniciamos uma nova etapa, a supervisão desses professores auxiliares e estagiários, e esse trabalho de acompanhamento e assessoramento nos propiciou momentos de reflexão, em nossos espaços de estudo organizados mensalmente, sobre as formações e as experiências inclusivas vividas em nossa rede, e de como esses processos são importantes para o nosso desenvolvimento enquanto professores que atuam na Educação Especial.

---

<sup>10</sup> Associação sem fins lucrativos, que tem como missão promover o bem-estar das pessoas incluídas no Transtorno do Espectro Autista por meio da disseminação da informação a pais, familiares, colaboradores e sociedade em geral, do apoio à produção de conhecimento e da defesa dos direitos da pessoa com autismo em Porto Alegre/RS.

<sup>11</sup> Terapeuta Ocupacional, Psicopedagoga e Especialista em Autismo e Método TEACCH, Coordenadora do Espaço TEACCH Novo Horizonte – POA/RS.

<sup>12</sup> Conforme o DSM V/2013.

<sup>13</sup> Metodologia desenvolvida na década de 1960 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte nos Estados Unidos. Representa a resposta do governo americano ao movimento crescente dos pais que reclamavam da falta de atendimento especializado para as crianças com autismo.

<sup>14</sup> Lei nº. 12.764 de 27 de dezembro de 2012 - Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.



Na perspectiva de Pimenta (2011), “[...] a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional e não casuística” (p. 83) e a Pedagogia, como qualquer ciência, “[...] tem a tarefa de autoencontrar-se (significar-se), mas enquanto ciência prática tem o seu significado na prática” (p. 103), o que temos percebido no desenvolvimento das atividades com todos os profissionais envolvidos com a Educação Especial (professores regulares, professores do AEE, professores auxiliares e estagiários) e nas significações que eles têm demonstrado em suas práticas com os alunos com deficiências.

Apoiada nessas reflexões, este estudo não tem a pretensão de indicar soluções ou receitas, mas oportunizar uma melhor compreensão da **tese** que defendo de que a construção do desenvolvimento profissional dos professores se dá a partir de suas formações e experiências com a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, pois de acordo com Pimenta (2011) “[...] o conhecimento não se adquire ‘olhando, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos, olhares de outros sobre o objeto” (p. 120). Na perspectiva da necessidade e da importância dessas experiências para a construção das práticas inclusivas, creio estejam os caminhos possíveis para inclusão, o que me faz apostar na validade do conceito de ‘experiência formadora’ de Josso (2004), segundo o qual “[...] qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (p.145).

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO: UMA INSERÇÃO NO CAMPO TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o Estado do Conhecimento sobre as temáticas: Desenvolvimento Profissional dos Professores, Educação Especial e Inclusiva. Esta análise se deu em dois momentos: o primeiro teve base em aproximadamente 100 (cem) teses e dissertações (Apêndice A) sobre esses temas, encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, disponíveis na internet<sup>15</sup>; e o segundo analisou os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 2011-2013, focalizado nos GT's 08 – Formação de Professores e 15 – Educação Especial, e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período de 2010-2014, focalizando nos eixos e subeixos relativos à Formação de Professores.

O primeiro objetivo foi investigar como os Programas de Pós-Graduação vêm pesquisando essas temáticas, pois como observei, proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares. Dessa forma, é importante salientar que a elaboração do Estado do Conhecimento é o recorte de alguns setores de publicações qualificadas, que compreende um período de tempo delimitado, diferentemente das pesquisas do tipo Estado da Arte (que são mais abrangentes e compreendem um espaço de tempo ampliado), assim como o levantamento sobre o tema em livros, revistas, anais de eventos científicos e em trabalhos acadêmicos. (ROMANOWSKI; ENS, 2006)

Na revisão de literatura, utilizei como objeto de consulta as teses e dissertações publicadas entre 2011 e 2012<sup>16</sup>, nas quais encontrei trabalhos com enfoque no Desenvolvimento Profissional de Professores e trabalhos na área da Educação Especial e Inclusiva relacionados à formação inicial, formação continuada, representações, concepções, práticas e saberes docentes, políticas públicas, experiências inclusivas, Educação Básica e Superior, ambos em número significativo. Esse estudo justifica-se por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite a nós, interessados,

---

<sup>15</sup> Apêndice A – Listagem com todas as teses e dissertações que foram apresentadas neste capítulo e que foram acessadas no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/> entre os meses de julho e agosto de 2015.

<sup>16</sup> No mês de outubro e parte de novembro de 2013, o referido Banco esteve em manutenção para mudanças no modo de apresentação do conteúdo e nas ferramentas de busca. Nesse processo, deixou de disponibilizar parte do acervo referente aos anos anteriores a 2010, constando, na época da construção do levantamento, apenas trabalhos referentes aos anos de 2011 e 2012.

percebermos a evolução das pesquisas, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

O método utilizado para a identificação dos trabalhos envolveu os seguintes procedimentos:

- a) Utilização dos descritores: Educação Especial; Educação Inclusiva; Inclusão Escolar; Experiências Inclusão; Desenvolvimento Profissional de Professores.
- b) Leitura flutuante dos títulos e/ou resumos, onde se leu o resumo somente quando não foi possível identificar o tema do trabalho com a leitura do título.
- c) Leitura do resumo (na íntegra) dos estudos localizados, a fim de identificar os eixos temáticos, assim como, os objetivos e conclusões. Em alguns casos, foi necessário fazer a leitura do texto completo, devido à impossibilidade de identificar claramente o objetivo e as conclusões somente a partir das informações constantes no resumo.
- d) Elaboração de quadro com as 106 teses e dissertações em ordem alfabética, por sobrenome dos autores, a fim de identificar semelhanças e diferenças nos trabalhos.

Destaco, porém, apenas uma pesquisa, a Tese de Viviane Preichardt Duek intitulada “Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores”, defendida em 2011 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que reuniu as temáticas: Desenvolvimento Profissional, Educação Especial e Inclusiva num mesmo trabalho. O estudo focalizou os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional vivido por professoras do Ensino Fundamental que têm alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula. Nesse sentido, apostou nos casos de ensino e método de casos enquanto recurso metodológico capaz de articular a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva.

Nesta pesquisa-intervenção, foi adotado o modelo construtivo-colaborativo para a formação continuada de professores, que teve como principal objetivo investigar as possíveis contribuições dos casos de ensino, enquanto estratégia formativa e investigativa, para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes que atuam na escola regular. Os dados foram coletados por meio de atividades de análise, elaboração e discussão coletiva de casos de ensino, tendo como participantes 08 professoras de uma escola pública

regular, localizada no município de Natal/RN. O referencial teórico abarcou a educação inclusiva, a aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional de professores, a base de conhecimento para o ensino e os casos de ensino como recurso para a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva. Os resultados indicaram que os casos de ensino oportunizaram a descrição e a análise de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras do ensino regular e o estabelecimento de processos reflexivos sobre as situações relatadas e sobre o seu próprio fazer pedagógico com indícios de mudanças. Apontaram também, a contribuição dos casos de ensino para a explicitação, sistematização e ampliação dos conhecimentos profissionais acerca do processo educacional inclusivo, bem como para o envolvimento pelas professoras do estudo em um processo de raciocínio pedagógico. As aprendizagens evidenciadas disseram respeito, principalmente, ao próprio papel enquanto professoras do ensino regular, ao papel do profissional de apoio e das instituições especializadas frente à inclusão escolar.

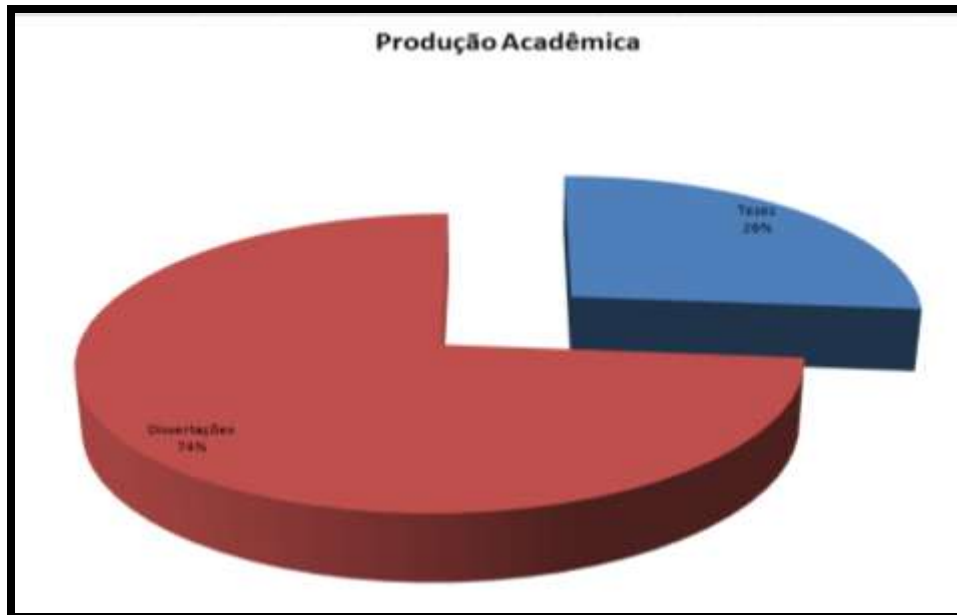
As análises demonstraram que a opção metodológica se mostrou bastante adequada ao desenvolvimento de um processo de formação centrado na escola, permitindo que os professores busquem, em sua realidade, alternativas visando à construção de uma nova lógica de ensino que acolha a diversidade. Concluiu-se, portanto, que os casos, ao trazerem situações de ensino próximas àquelas vivenciadas pelos professores em seu cotidiano profissional, desempenham função primordial nos processos de aprendizagem docente, uma vez que permitiram tomar a formação em articulação com as experiências e os conhecimentos que os docentes já possuíam. Diante dessa breve análise do único trabalho localizado, que permite compreender, mesmo que inicialmente, o complexo campo em que realizo minha pesquisa, passo à análise dos demais trabalhos, tendo em vista as reflexões de Severino (2007):

Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira. (p.32)

Para tanto, organizei alguns gráficos que permitem situar no panorama educacional nacional o modo como tem se desenvolvido a produção do conhecimento nessa área, a partir de critérios determinados, “[...] uma vez que as questões a serem perseguidas na área da educação são ainda tantas e de tamanha variedade, que não podemos nos perder em polêmicas

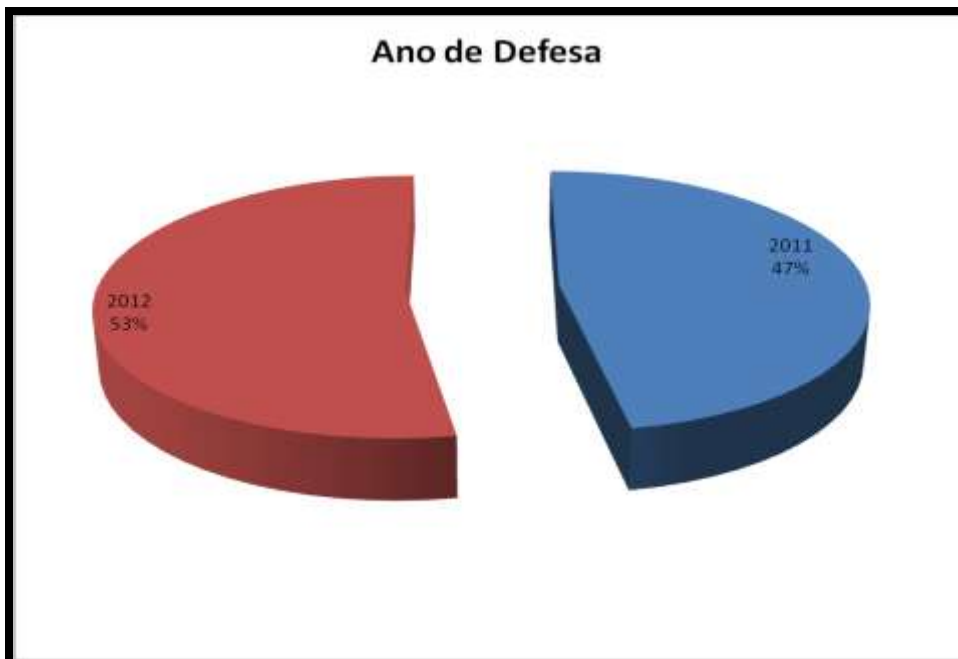
que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade” (ANDRÉ, 2001, p.57). Desta forma, apresento as pesquisas selecionadas na CAPES por categoria: produção acadêmica; ano de defesa; regiões do país; tipo de Instituição de Ensino Superior; Programas de Pós-Graduação e Eixos Temáticos, conforme os gráficos que seguem:

**Gráfico 1 – Produção Acadêmica**

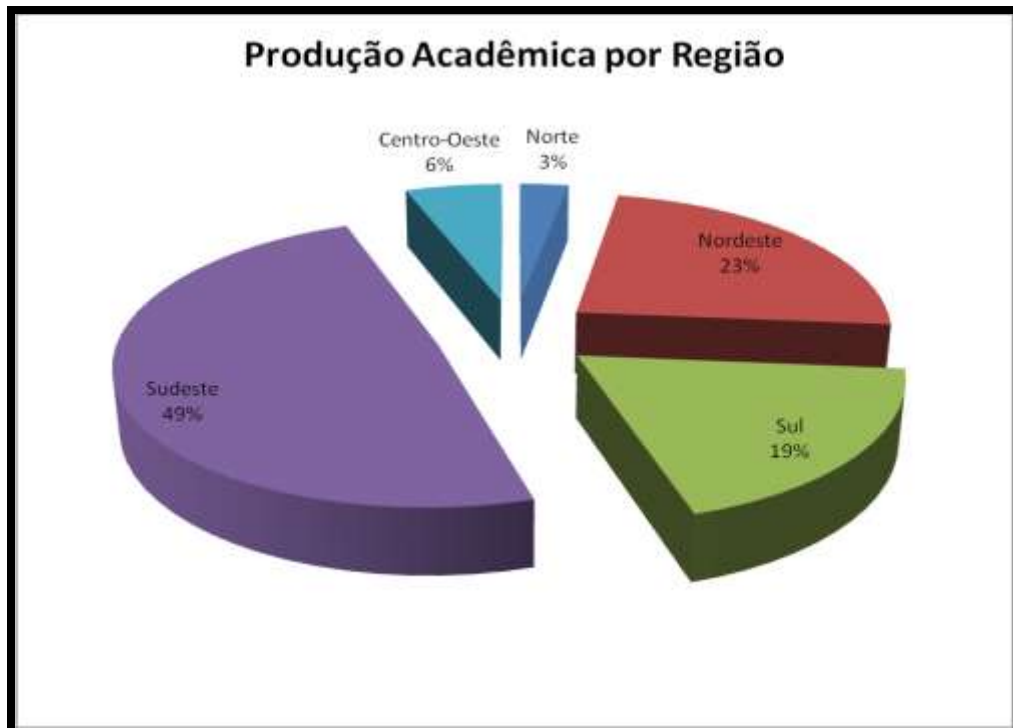


Fonte: A autora (2015).

**Gráfico 2 – Ano de Defesa**



Fonte: A autora (2015).

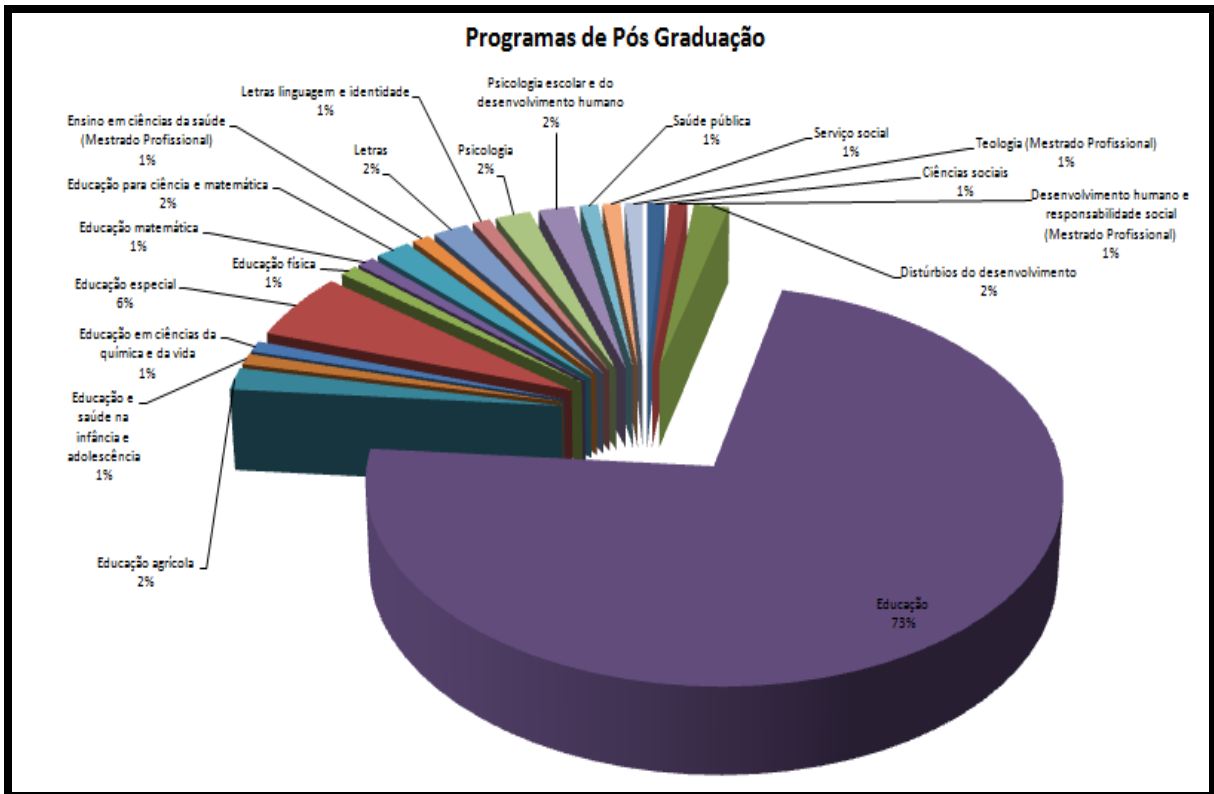
**Gráfico 3 – Produção Acadêmica por Região**

Fonte: A autora (2015).

**Gráfico 4 – Tipo de Instituição de Ensino Superior**

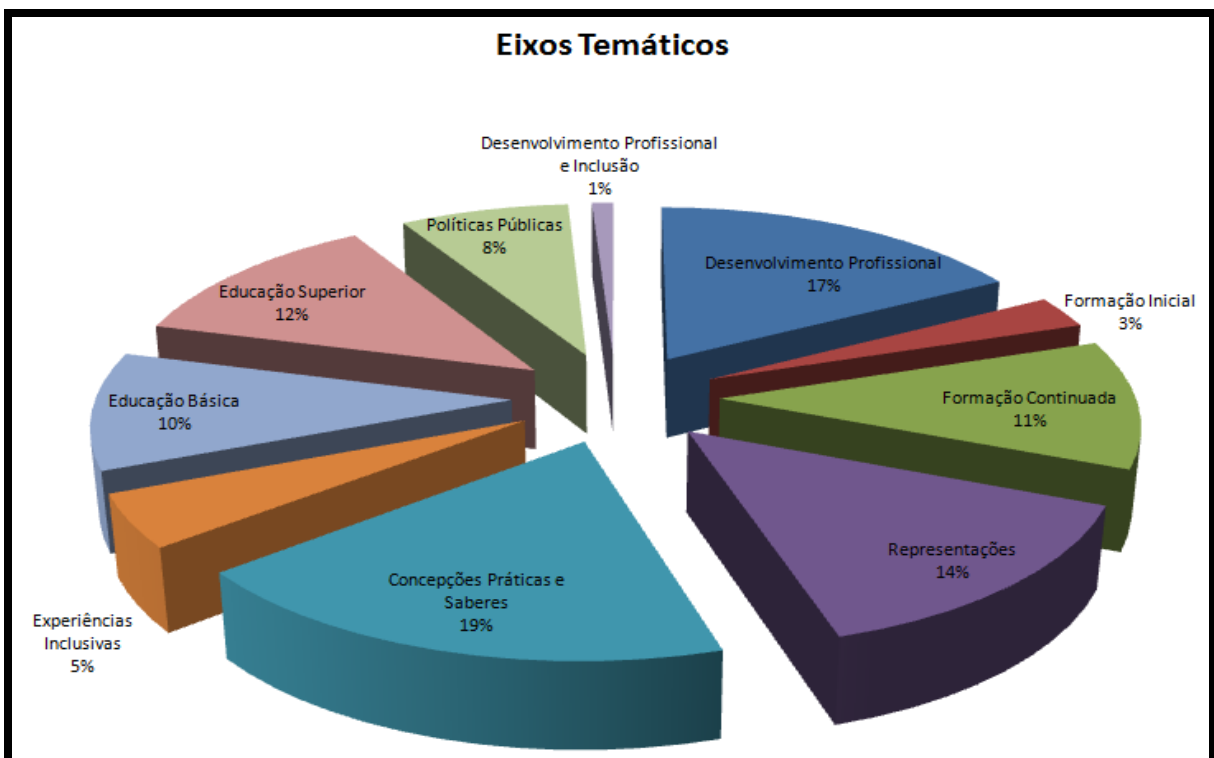
Fonte: A autora (2015).

**Gráfico 5 – Programas de Pós-Graduação**



Fonte: A autora (2015).

**Gráfico 6 – Eixos Temáticos**



Fonte: A autora (2015).

A partir dos gráficos acima, observei um número muito superior de produções acadêmicas na área de Mestrado que de Doutorado, assim como uma constância na quantidade de pesquisas desenvolvidas anualmente e que me motivou a investir no presente estudo. Em relação à produção acadêmica por região, fiquei entusiasmada com o percentual atingido pela região Sul, uma vez que com apenas 03 estados chegamos muito perto do percentual da região Nordeste, que possui 09 estados. Constatei também que os investimentos em pesquisas acontecem em maior quantidade nas Instituições Públicas do que nas Instituições Privadas, e que o Programa de Pós-Graduação que mais investe nessa temática é o da Educação, num total de mais de 70%, porém outros também se dedicam a essa questão. Outro dado relevante é que entre os Eixos Temáticos, o mais estudado é o das concepções, práticas e saberes dos professores e o menos estudado é o cruzamento entre o desenvolvimento profissional e a inclusão, com apenas 1%, que se traduz numa única pesquisa encontrada, e que mais uma vez demonstra a relevância deste trabalho.

O segundo objetivo deste capítulo foi investigar os trabalhos apresentados nos eventos da ANPED e do ENDIPE, por se tratar de Banco de Dados com relevância no campo da educação, no qual os critérios para seleção dos trabalhos atendem requisitos necessários a uma pesquisa científica. Assim, critérios que tratam da relevância e pertinência do trabalho para a área, da riqueza conceitual e na formulação dos problemas, consistência e rigor na abordagem teórico-metodológica e na argumentação, interlocução com a produção da área e originalidade e contribuição para o avanço do conhecimento na área são os requisitos para submissão dos artigos para participação nos eventos, conforme orientações nos sites dos referidos eventos, assim como o acesso facilitado via internet.

A partir da leitura dos resumos de todos os trabalhos dos GT 08 – Formação de Professores e do GT 15 – Educação Especial, foram encontrados 05 trabalhos na 34ª ANPED de 2011, 04 trabalhos na 35ª ANPED de 2012 e 03 trabalhos na 36ª ANPED de 2013. Nesses eventos, podemos observar que “[...] o exame de questões genéricas, quase universais, vão dando lugar à análise de problemáticas localizadas” (ANDRÉ, 2001, p. 53).



Quadro 1 – GT 08 Formação de Professores

| ANO  | TOTAL | SELECIONADOS | %    |
|------|-------|--------------|------|
| 2011 | 24    | 03           | 12,5 |
| 2012 | 22    | 02           | 9,0  |
| 2013 | 18    | 02           | 11,1 |

Fonte: ANPED, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup> e 36<sup>a</sup> reuniões anuais.

Quadro 2 – GT 15 Educação Especial

| ANO  | TOTAL | SELECIONADOS | %    |
|------|-------|--------------|------|
| 2011 | 24    | 02           | 8,0  |
| 2012 | 19    | 02           | 10,5 |
| 2013 | 20    | 01           | 5,0  |

Fonte: ANPED, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup> e 36<sup>a</sup> reuniões anuais.

Diante da leitura dos resumos de todos os trabalhos dos Eixos e Subeixos relativos à Formação de Professores, foram encontrados 06 trabalhos no XV ENDIPE de 2010, 22 trabalhos no XVI ENDIPE de 2012 e 31 trabalhos no XVII ENDIPE de 2014, e a partir da fundamentação em André (2001), observo que “[...] há um crescimento na área de pesquisas educacionais no país, sinalizando mudanças em temáticas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e contextos de produção das pesquisas” (p. 53). No mesmo sentido, Charlot (2006, p. 14) alerta “[...] para a ‘saturação de discursos’ já instalados no campo da educação, o que implica em dificuldades para realização das pesquisas e um número significativo de preocupações para os pretensos pesquisadores”.

Quadro 3 – Formação de Professores e Educação Especial

| ANO  | TOTAL | SELECIONADOS | %     |
|------|-------|--------------|-------|
| 2010 | 78    | 06           | 7,69  |
| 2012 | 451   | 22           | 4,87  |
| 2014 | 272   | 31           | 11,39 |

Fonte: ENDIPE, XV, XVI e XVII reuniões bianuais.

Assim, algumas inquietações perpassam o referido período e encontro em André (2001, p. 55) algumas problemáticas relacionadas “[...] à qualidade das pesquisas em educação, bem como as características que envolvem o debate sobre qual o propósito das pesquisas, e para quem são direcionadas tais pesquisas”. Fundamentada em estudos na área, a autora alerta para o “pragmatismo imediatista” presente nos estudos, tanto em relação à escolha dos problemas quanto à aplicabilidade direta dos resultados.

Esta preocupação, em tornar as demandas como objeto de pesquisa, pode ser encontrada também em Charlot (2006, p. 14) quando afirma que “[...] há uma pressão, difusa, implícita, exercida sobre a escolha dos objetos de pesquisa.” Chama de “objetos sociomidiáticos” os temas que circulam na opinião pública e que os jornalistas dão ênfase. No mesmo sentido, Severino (2007, p. 7) destaca, ainda, a dimensão social e histórica da qual os sujeitos estão imersos e as implicações dessa concepção para a produção das pesquisas e salienta que a “[...] educação na qualidade de fenômeno da prática-histórica social dos homens, é um processo extremamente complexo”.

Finalizando, na perspectiva de Romanowski e Ens (2006, p. 39), “[...] os estudos do tipo Estado da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica”. Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. As autoras salientam que:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Este estudo não se restringiu a identificar a produção, pois busquei analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas, por isso, tendo em vista os dados levantados e a constatação de um número modesto de pesquisas na área, sinto-me mobilizada e desafiada a contribuir para a produção de conhecimento do tema que me proponho a pesquisar.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Neste capítulo, procuro explicitar o problema e as questões de pesquisa, assim como o contexto em que ela se desenvolveu. Descrevo os caminhos metodológicos que foram utilizados para sistematizar essa investigação, e também os instrumentos, a análise e a interpretação dos dados que foram coletados. Acreditando nas palavras acima citadas por Freire (1996), sinto-me estimulada para começar este capítulo.

#### 3.1 O PROBLEMA E SUAS QUESTÕES DE PESQUISA

Somos diferentes, essa é a nossa condição humana. Pensamos, agimos e sentimos de jeitos, formas e com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente uns dos outros. Conforme Edler Carvalho, “[...] a questão não é se queremos ou não ser diferentes, mas que, como seres humanos, nossa identidade depende substancialmente da diversidade, da dignidade e da alteridade, porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade” (2006, p.11).

Desse modo, pensar a prática da inclusão significa tomar consciência e valorizar, não apenas compreender e aceitar, a diversidade humana. Muitas questões se transformam, os certos e os errados passam a ser relativizados e problematizados e, a partir daí, começamos a compreender o caráter reducionista das classificações impostas a esse alunado.

A sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm angariado a simpatia dos pais, dos professores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nos ideais democráticos, aceitos e proclamados, universalmente. No entanto, a história das ideias sobre a educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos de universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido.

Na atualidade, o panorama é, felizmente, outro, pois há mais consciência acerca de direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia.

Sou uma profissional que acredita na Educação Inclusiva<sup>17</sup> e que luta pela implantação dessa prática no sistema de ensino no qual atuo, mas percebo que muitos professores são resistentes às políticas educacionais, como a inclusão. A tendência é os professores considerarem a proposta de uma educação para todos válida, porém utópica, impossível de ser concretizada devido ao número de alunos e às circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente na rede pública de ensino, o que é compreensível.

Nós, professores, como qualquer ser humano, tendemos a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na formação continuada, é a separação entre teoria e prática, sobretudo quando essa formação é superficial ou inexistente, como no caso da inclusão. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores, sobretudo no que diz respeito à prática da educação inclusiva.

Também reconheço que as mudanças nas políticas educacionais abalam nossa identidade profissional e o lugar conquistado por nós, professores, em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra nossa formação, nossa experiência, nossos saberes e conhecimentos e o esforço que fizemos para adquiri-los. Por isso, é fundamental pesquisar sobre o desenvolvimento profissional dos professores atuantes na Educação Especial, e como seus percursos formativos e suas experiências contribuem na construção de uma carreira voltada para a Educação Inclusiva.

Dessa forma, creio ser importante reforçar que o tema deste projeto de pesquisa abarca duas temáticas relevantes para lidar com essa problemática encontrada em nossos sistemas de ensino, sendo elas: Desenvolvimento Profissional dos Professores e Educação Especial e Inclusiva. E que, para dar andamento a essa pesquisa, foi necessário definir uma questão central:

---

<sup>17</sup> Educação de boa qualidade para todos num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno.

### **Como os percursos formativos e as experiências docentes em educação especial contribuem na construção do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva inclusiva?**

Essa pesquisa intencionou uma melhor compreensão dos professores que atuam na educação especial e do investimento realizado no seu desenvolvimento profissional, a partir da percepção e da necessidade de buscar uma educação de boa qualidade para todos, que inclua a diversidade existente em nosso ambiente educacional, sem, no entanto, ter a pretensão de indicar soluções ou receitas, mas mostrar as possibilidades existentes e próximas da nossa realidade.

#### **3.2 CONTEXTO DA PESQUISA**

Escolhi como ambiente da pesquisa o Município de Montenegro<sup>18</sup>, no qual atuo há doze anos como Apoio Pedagógico na Orientação Educacional junto às escolas da rede municipal e como Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No que se refere à educação, Montenegro possui uma rede municipal com 27 escolas que atende à educação infantil e ao ensino fundamental, com aproximadamente 450 professores e 6.000 alunos. Possui, ainda, uma rede estadual com 18 escolas de ensino fundamental, médio e técnico, com aproximadamente 400 professores e 8.000 alunos. A rede particular totaliza 15 escolas, atendendo educação infantil, educação especial, ensino fundamental, médio e técnico, com aproximadamente 200 professores e 1.500 alunos.

Quanto ao ensino superior, o município, através da FUNDARTE, mantém convênio com a UERGS, que oferece cursos de graduação presencial em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Além desse convênio, há pólos de Educação a Distância da UCS, da ULBRA, da UNINTER e da UCB, com cursos nas diversas áreas do conhecimento. Em funcionamento desde 2010, o campus da UNISC oferece cursos nas áreas da Educação Física, Administração,

---

<sup>18</sup> Um dos marcos do município é o Morro São João. Um viajante sabe que está chegando à cidade quando avista o Morro. Montenegro possui altitude média de 34 metros do nível do mar, alcançando em alguns pontos, como no Morro São João, até 172 metros. A área total do município é de 449,08 km<sup>2</sup>. Segundo dados do IBGE, a população é de aproximadamente 60 mil habitantes.

Ciências Contábeis e da Computação. Montenegro conta, ainda, com escolas profissionalizantes como SENAI e SENAC.

Em relação às participantes, foram escolhidas para essa pesquisa 05 professoras da rede municipal de Montenegro, que atuam na Educação Básica nos níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, realizando o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. A quantidade de participantes levou em conta a existência de 10 escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais, no intuito de abranger pelo menos metade desse grupo.

Os critérios utilizados para convite<sup>19</sup> levaram em consideração o interesse das professoras em participar da pesquisa, além de mais de 10 anos de experiência docente, participação nas formações oferecidas pela rede municipal na área da educação especial e experiência com alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.

Tratou-se, portanto, de uma escolha intencional que considerou os referidos aspectos, uma vez que as professoras com as quais atuo em minha rede de ensino despertaram em mim o estímulo e o desafio para esta pesquisa. Na observação de suas práticas pedagógicas e no trabalho em parceria, surgiu o interesse em investigá-las, principalmente, porque muitas delas têm realizado trabalhos pioneiros em relação à inclusão de alunos nos segmentos onde atuam.

A escolha dessas participantes proporcionou coleta de dados significativa e representativa quanto ao seu objetivo, selecionando profissionais que ao longo de suas carreiras buscaram experiências educacionais e formações profissionais voltadas aos alunos com deficiência. Com o objetivo de preservar a identidade das professoras participantes, seus nomes foram substituídos por Professora: A, B, C, D e E.

### 3.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme Minayo (1994), o objeto das Ciências Sociais é histórico, isto é, as sociedades humanas existem num determinado espaço, cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num

---

<sup>19</sup> Apêndice B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

Nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto, pois a pesquisa lida com seres humanos que, por variadas razões, têm um substrato comum de identidade com o investigador. É considerada intrínseca e extrinsecamente ideológica, pois toda ciência é comprometida. Ela veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas, embora suas contribuições e seus efeitos teóricos e técnicos ultrapassem as intenções de seu desenvolvimento. Finalmente, o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.

Retorno a Minayo (1994), que conceitua pesquisa como sendo atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. Para a autora, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Observando minha trajetória, percebo meu envolvimento com a pesquisa, primeiro na vida acadêmica, como bolsista de iniciação científica, de forma coadjuvante, e depois na vida profissional, num projeto de pesquisa-ação-participante, muito mais atuante.

Resgato essas experiências para pensar na pesquisa que proponho, e me proponho como pesquisadora, pois, de acordo com Minayo (1994), embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática.

Sendo essa uma das preocupações centrais da pesquisa, diferente das minhas experiências anteriores, agora como investigadora, meu compromisso foi identificar como se dá o desenvolvimento profissional dos professores a partir de suas experiências com a educação especial e inclusiva, como constroem seus percursos profissionais, sua formação, sua identidade de professor que luta por uma educação especial na perspectiva da inclusão. Como os percursos formativos e as experiências docentes em educação especial contribuem na construção do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva inclusiva?

As orientações metodológicas adotadas neste trabalho foram baseadas na perspectiva de pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986). Essas autoras destacam as seguintes

características básicas de uma pesquisa qualitativa: ter o ambiente natural como fonte direta de dados, os quais devem ser predominantemente descritivos, existir uma preocupação muito maior com o processo do que com o produto, perceber o significado que as pessoas dão às coisas. Conforme as autoras, foi necessário retratar, ainda, a perspectiva das participantes.

Nesse sentido, para o desenvolvimento dessa pesquisa me inspirei nos critérios recorrentes da Narrativa<sup>20</sup>. Na perspectiva de Jovchelovitch & Bauer (2002), trata-se de um método de pesquisa muito difundido nas Ciências Sociais, pois tem em vista uma situação que encoraja e estimula um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Vale destacar que a pesquisa qualitativa preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com base nessas crenças, explico os passos que foram dados nessa investigação: os instrumentos, a coleta e a análise dos dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos por mim elencados.

### 3.4 INSTRUMENTOS

A escolha da Narrativa como metodologia para essa pesquisa qualitativa levou em consideração o que Jovchelovitch & Bauer (2002, p.110) apresentam como características das narrativas em relação à realidade propriamente dita e à representação dessa realidade:

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador da história.

As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.

As narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço.

---

<sup>20</sup> Do Latim *narrare*: relatar, contar uma história.



As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes.

Ela também quebra o modo linear espaço-temporal de significar trajetórias e vivências, apresentando-se no tempo pensado/vivenciado numa perspectiva tridimensional, onde se imbricam, de acordo com Benjamin (1996, p.37), o presente, o passado e a expectativa do futuro:

As narrativas são, pois, elementos que trazem forte significado pessoal e articulam presente, passado e futuro, instigadas pela lembrança, trazendo não 'uma vida como de fato foi e sim uma vida lembrada por quem a viveu'.

A narrativa é o processo de ressignificação do acontecimento narrado, em momentos de imbricação entre personagem e pesquisador e essa experiência ocorre na interação que se dá entre os dois sujeitos históricos.

Conforme Benjamin (1996), o narrador é aquela figura que pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que inclui, além das próprias experiências, as experiências alheias, assimilando à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer.

A utilização da narrativa como instrumento de pesquisa, no sentido atribuído por Benjamin, coloca o pesquisador como participante da história de seus personagens, a partir do momento em que ele é também participante nessa reconstrução.

Os instrumentos utilizados para coleta de dados nesta pesquisa foram narrativas escritas, apoiados nos fundamentos de Cunha (1998, p.38), que afirma:

As narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão prenhes de significados e reinterpretações [...]. O fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

A escolha das narrativas escritas justificou-se, segundo Cunha (1998, p.40), por elas representarem “[...] um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória”. Permitir-se protagonizar a

própria vida implica, entre outras coisas, desconstruir e reconstruir as próprias experiências, através da memória e da materialização de lembranças.

De acordo com Josso (2004, p.186), a narrativa escrita apresenta-se “[...] como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente [...] para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertencas etc”. Josso (2004) afirma:

[...] a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, estados de espírito, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores (p. 186).

Aponta a autora, ainda, que pelo fato de trabalhar com a cumplicidade dos interlocutores, implica que os pesquisadores tenham as capacidades necessárias para, simultaneamente, exteriorizarem este material invisível e se distanciarem deles mesmos para pensá-lo. (JOSSO, 2004)

Na condição de pesquisadora, trabalhei consciente de que o ato narrativo se fundamenta na memória do narrador, e que a significação dada ao fato no momento de seu acontecimento é ressignificada no momento da enunciação desse fato, em virtude de que a memória é reconstrutiva, além de ser seletiva. Estive atenta a esse aspecto durante a investigação.

Contudo, é significativo o esclarecimento de Cunha (1998, p.9) sobre a reinterpretação de significados, mostrando que “[...] uma narrativa acaba sempre sendo um processo cultural, pois tanto depende de quem a produz como depende de para quem ela se destina”. A investigação que usa narrativa pressupõe um processo coletivo de mútua explicação em que a vivência do investigador e do investigado está inter-relacionada.

### 3.5 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No andamento da pesquisa, a coleta de dados compreendeu dois movimentos: no primeiro, solicitei às professoras escolhidas a produção de narrativas escritas<sup>21</sup> e individuais,

---

<sup>21</sup> Apêndice D – Narrativas escritas: algumas provocações...

na qual contaram suas histórias pessoais e profissionais, assim como suas experiências em relação à educação especial e inclusiva.

No segundo movimento, fiz a devolução das narrativas, marcadas pelo diálogo e por entrevistas<sup>22</sup> com as professoras participantes acerca da experiência de refletir sobre aspectos de sua vida pessoal e profissional, movimento pouco utilizado no cotidiano dos professores, mas considerado por mim como significativo e formador. As narrativas foram elaboradas no mês de setembro de 2016 e as entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2016<sup>23</sup>.

Na sequência desses movimentos, foi necessário olhar atentamente para os dados da pesquisa, pois durante a fase da coleta de dados, a análise já estava ocorrendo. Portanto, encarei as narrativas não apenas como instrumentos e procedimentos metodológicos, mas fiquei atenta aos fatos, diálogos, depoimentos e impressões que fossem significativos e produzissem sentido em relação à construção pelos professores do seu desenvolvimento profissional numa perspectiva inclusiva.

Também estive atenta ao que Minayo (1994) lembra e alerta quanto a alguns obstáculos para uma análise eficiente, como a ilusão do pesquisador em ver as conclusões, conduzindo-as de forma superficial ou equivocada; o envolvimento exagerado com os métodos e as técnicas a ponto de esquecer os significados presentes em seus dados; e, por último, a dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos, com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos.

Para a análise dos dados coletados, segui a proposta de Jovchelovitch & Bauer (2002), os quais sugerem a transcrição e a análise temática, como uma das formas de analisar as pesquisas que têm como caminho metodológico as narrativas. Segundo os autores acima citados, o primeiro passo na análise dos dados foi a conversão deles, através da transcrição das narrativas. Seguindo as orientações de Jovchelovitch & Bauer (2002), de que “[...] a transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (p.106), nessa perspectiva reescrevi todas com esse intuito.

---

<sup>22</sup> Apêndice E – Entrevista

<sup>23</sup> Apêndice C – Cronograma

Na análise temática, foi necessário construir um referencial de codificação, por isso os autores recomendavam que fosse um procedimento gradual de redução do texto qualitativo. As unidades do texto foram progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases.

Num primeiro momento, passagens inteiras ou parágrafos foram parafraseados em sentenças sintáticas. Estas sentenças foram posteriormente parafraseadas em palavras-chave. Ambas as reduções operaram com generalizações e condensações de sentido. Na prática, o texto foi colocado em três colunas: a primeira contendo a transcrição, a segunda contendo a primeira redução e a terceira coluna contendo apenas palavras-chave (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

A partir desse parafrasear, desenvolveu-se um sistema de dimensões com o qual todos os textos foram, em última análise, codificados, quando necessário. O produto final constituiu uma interpretação das narrativas, juntando as estruturas de relevância dos informantes com as do pesquisador. A fusão dos horizontes dos informantes e do pesquisador é algo que tem a ver com a hermenêutica<sup>24</sup> (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002).

Por último, ocorreu o tratamento e a interpretação dos dados que, como sinaliza Brandão (2003), “[...] em boa medida, é para essa etapa que convergem todas as outras, embora ela não seja a última” (p.250). Conforme o autor, todo o trabalho feito até então, processado e ordenado nas etapas anteriores, foi agora submetido ao estudo e às descrições, às comparações e às interpretações partilhadas por mim e minha orientadora. A partir do processo de análise, foi possível identificar quatro dimensões, com base nas temáticas utilizadas nesse trabalho:

- Iniciação profissional;
- Formação e experiência profissional;
- Educação especial e inclusiva e Desenvolvimento profissional;
- (Trans) formações profissionais.

---

<sup>24</sup> Interpretação do sentido das palavras.

Finalizo a descrição do processo de coleta e análise, na qual trabalhei com os dados disponibilizados pelas narrativas e pelas entrevistas, tendo como referência os teóricos escolhidos para essa investigação e que serão aprofundados no capítulo seguinte.

### 3.6 QUESTÕES ÉTICAS

A PUCRS possui um modelo institucional de estruturas de pesquisa para proporcionar uma compreensão conceitual unificada e adequada à realidade da universidade como instituição de ensino e pesquisa, assim como proporcionar maior visibilidade das pesquisas desenvolvidas. Essas estruturas de pesquisa viabilizam a integração de pesquisadores e estudantes da graduação e da pós-graduação, promovendo o desenvolvimento de projetos de pesquisa com foco na geração e no avanço do conhecimento, bem como nos resultados inovadores e na produção intelectual.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), “[...] em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo [...] e funcionam mais como forma de proteção do grupo profissional do que como repositórios de normas de conduta” (p. 75).

A Comissão Científica do SIPESQ (Sistema de Pesquisa) tem por objetivo fazer o mapeamento das estruturas e projetos de pesquisa desenvolvidos na universidade, a fim de que se possa definir e implantar um conjunto de políticas e ações visando à valorização dos pesquisadores e dos grupos de pesquisa que contribuem para a qualificação do ensino e da pesquisa, sempre respeitando as características de cada área do conhecimento. Nessa perspectiva, esse projeto de tese foi submetido à análise do SIPESQ, que emitiu parecer favorável a sua execução em setembro de 2016<sup>25</sup>.

Código SIPESQ: 7600

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NARRATIVAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS".

---

<sup>25</sup> Anexo C – Carta de Aprovação da Comissão Científica SIPESQ.

## 4 DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM O PERCURSO TEÓRICO

### 4.1 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos de ser capazes de pensar a nossa profissão (NÓVOA, 1992a, p.12).

#### 4.1.1 Profissão e profissionalidade dos professores

Nossa profissão é definida por Sarmiento (1994) como “[...] o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e, como tal, reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado”, e profissionalismo como “[...] o estado de todos quantos manifestam a sua adesão prática às normas resultantes do processo de socialização profissional” (p.38). Assim, nós, professores, formamos “[...] um grupo profissional em plena profissionalização” (p.43).

E profissionalidade, segundo Sacristán (1999) é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65) e o conceito de profissionalidade está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função “[...] do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar”, em suma, tem de ser contextualizado. (p. 65)

A profissão coloca nós, homens, em determinados sistemas de relações materiais, económicas, sociais, culturais e éticas e num alto nível de exigência de saber e qualificação técnico-científica específica para campos específicos de atuação. Compreendemos a profissão não apenas como atividade ocupacional do Homem, mas como compromisso solidário, autónomo e reflexivo inserido na esfera política da sociedade.

É importante lembrarmos, também, que a atuação profissional tem seus pressupostos voltados ao aprendizado e ao domínio das condições materiais para o exercício profissional, como os objetivos postos, as rotinas estabelecidas, as instituições e as formas organizativas, os saberes qualificados e as tecnologias necessárias. Pressupostos de uma aprendizagem, mas,

sobretudo, “[...] pressupostos de uma decidida atuação coletiva no sentido da superação das condições dadas e das imposições de interesses alheios” (OSÓRIO MARQUES, 2003, p. 48).

As profissões são formas de nós, Homens, vivermos juntos nossos projetos interdependentes de vida e trabalho, relações nas quais nós, profissionais, desenvolvemos nossas próprias trajetórias pessoais e profissionais, nossas identidades, nossas forças de criatividade e originalidade, que afetam as vidas e as práticas de todos com os quais nos relacionamos. Osório Marques (2003) afirma que:

[...] no sistema das relações sociais, as relações profissionais ocupam lugar proeminente nas sociedades modernas ao aliarem as configurações específicas das forças produtivas, os avanços das ciências e tecnologias e as intencionalidades políticas de grupos sociais definidos (p. 49).

Ao entendermos que solidariedade, autonomia e reflexão estão na base do profissionalismo, precisamos estabelecer espaço para que elas se deem. No entanto, em nossa formação profissional de professores, não é isso o que acontece, essa preocupação tem incidido mais sobre uma aquisição de informações e de competências fragmentadas, dirigidas somente para a prática, deixando de lado uma ampla e verdadeira formação cultural.

Nessa mesma linha de entendimento, Sarmiento (1994) destaca o perigo de que o profissionalismo docente seja utilizado como um dos dispositivos de retórica da reforma educacional, que objetiva submeter os professores a uma tecnização de seu trabalho, que em última análise “[...] determina uma perda de autonomia e desvia os professores da consciência crítica sobre as condições de produção social do trabalho docente” (p. 39-40).

O professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros, segundo Tardif (2002). O trabalho de Montero (2001) traz a ideia do professor como uma pessoa que “[...] está num lugar chamado escola, colégio, instituto, faculdade, a ensinar alguma coisa, durante um tempo determinado” (p. 86-87). Essa ideia tem em conta as experiências escolares prolongadas, sobretudo nos países desenvolvidos, vividas pela grande maioria, em instituições de ensino, onde tivemos a oportunidade de encontrar homens e mulheres que aprendemos a chamar e reconhecer como professores.

Essa carga experiencial é mencionada por Tardif (2002), quando se refere que os professores são trabalhadores que “[...] foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante muitos anos, antes mesmo de começar a trabalhar” (p. 261). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática dos professores, e são essas experiências que pairam no imaginário coletivo, nos dando a ideia de quem é e o que faz o professor.

Na obra de Osório Marques (2003) é possível encontrar que o homem não é por natureza o que é ou deseja ser; “[...] por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo; necessita cada homem re-atravesar a história do seu gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante” (p. 41).

Nessa perspectiva, nós, professores, buscamos em nossa profissão, possivelmente, respostas às indagações existenciais de quem está impelido a entender, para melhor realizar as tarefas em que se empenha consigo, com seus alunos, ou mesmo formando outros professores. Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na ótica de Osório Marques (2003), “[...] na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seus saberes sobre si mesmo e seu mundo” (p. 41).

Percebo resistências a que se atribua o caráter de profissão à dedicação, tempo pleno e apaixonado, à educação. Para Osório Marques (2003), é comum insistir-se na “[...] distinção entre o educador do ser humano e o professor, transmissor de conhecimentos acabados e técnicas instrumentais” (p. 56-57). O trabalho do professor é tradicionalmente visto como missão, vocação ou consciência cívica, tarefa que parece estar acima das necessidades de quem ganha a vida nessa profissão.

Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social. O sentido humano, espiritual, pessoal e social do trabalho não pode, senão como abstração, existir fora das situações concretas e das condições reais do mundo e da vida. (OSÓRIO MARQUES, 2003, p. 57)



Na complexidade do mundo atual, a educação se exige, de acordo com Osório Marques (1988), como “[...] atuação proposital, explícita e sistemática de professores com preparo específico, em tarefas peculiares e com dedicação exclusiva” (p. 155-165). Todo professor deve ser esse profissional apaixonado e especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar. Em obra complexa e tarefa imensa como é a da educação, Osório Marques (2003) nos lembra que “[...] nem todos serão iguais ou tudo farão, mas a obra é de todos; as responsabilidades compartilhadas e as competências intercomplementares” (p. 58).

#### 4.1.2 Pressupostos da formação profissional dos professores

A prática profissional não é um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela; ela torna-se, segundo Tardif (2002), em “[...] um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros professores, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes” (p. 286). Essa concepção exige que a formação profissional seja voltada para a prática e para a escola como lugar de trabalho dos professores.

Nessa perspectiva, os saberes transmitidos pelas instituições de formação precisam ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas, e tem sido nesse viés que construímos nossa formação para atuar na educação especial em Montenegro, percebendo as necessidades, as dificuldades e as possibilidades cotidianas de nossa rede, mas principalmente, acreditando que os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência não devem ser de domínio apenas de alguns especialistas, mas apropriados pelo maior número de profissionais da educação, idealmente por todos.

Esse modelo comporta a implantação de novos dispositivos que dão origem a novas práticas e instrumentos de formação, como os estágios de longa duração, a memória profissional, a alternância formação/trabalho, a análise reflexiva, o mentoreado, o estudo das práticas, etc. Eles provocam o surgimento de novos sujeitos situados na interface entre a formação e a profissão, sujeitos que trabalham em colaboração com os professores já atuantes.

Ainda, esse modelo apoia-se na ideia de que a formação de professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho necessitam alternar com fases de formação contínua. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional (TARDIF, 2002).

A articulação da formação com a atuação profissional não pode dar-se senão no relacionamento, sempre conflitivo, porque dialético, das instituições formadoras, atentas a seu papel, e em parceria com as organizações profissionais, de maneira a resgatar a valorização do exercício da profissão. Ao assumirmos o exercício autônomo de nossa profissão, nós, profissionais, não interrompemos nosso período de formação, antes o retomamos em novas bases, em desafios outros e nos níveis mais estreitos de vinculação entre teoria e prática (OSÓRIO MARQUES, 2003).

Entender o professor como um profissional responsável apenas pela transmissão do conhecimento é um conceito simplista, já que a profissão assume uma multiplicidade de faces. Em nossa relação com os alunos, não somos meros informantes, mas formadores. Dependendo de nossas posturas e atitudes, podemos levar nossos alunos a se perceberem como pessoas, como agentes em sua própria vida e na vida da coletividade, ou simplesmente como receptores de uma cultura social e escolar vazia, distante de sua realidade e que não encontra ressonância em seu ambiente cultural mais imediato. A partir dessas considerações, percebo a importância de pensar a formação inicial dos professores como essencial ao exercício profissional numa perspectiva de aproximação da diversidade presente em nosso ambiente escolar, lembrando que:

Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional (PRIETO, 2006, p. 59).

A formação inicial visa habituar os alunos – os futuros professores – à prática dos professores de profissão e a fazer deles professores reflexivos. Isso significa, na visão de Tardif (2002), programas de formação de professores organizados em função de um novo centro de gravidade: “[...] a formação cultural e a científica ou disciplinar, através das

disciplinas contributivas” (psicologia da aprendizagem, sociologia e filosofia da educação, didática, metodologia etc.), “[...] vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional” (p. 288-289).

Esse deslocamento de centro de gravidade significa, conforme Tardif (2002), que “[...] a inovação, o olhar crítico, a ‘teoria’ devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão e a contribuir, assim, para sua evolução e transformação” (p.289). Esses ingredientes são essenciais na formação de um professor reflexivo, capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados. Além disso, essa formação inicial pode levar em consideração os diferentes alunos que nós, professores, encontraremos no exercício de nossa prática profissional e nas nossas possibilidades de atuação para com esses alunos.

Enfim, a formação profissional dos professores não se limita à formação inicial na universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação continuada que abrange toda a carreira docente e as constantes exigências feitas a nossa atuação profissional. E, ao compreendermos nossa formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança dos professores através de um processo reflexivo, crítico e criativo, sua finalidade é motivar-nos a sermos sujeitos ativos na pesquisa de nossa própria prática profissional, produzindo conhecimento e intervindo na realidade, a partir de nossas necessidades práticas. Esse desafio tem-se tornado realidade em nossa rede, uma vez que nossas formações têm sido planejadas em conjunto e a partir de nossas experiências diárias com os alunos e com os desafios apresentados por estes.

Ao invés de se limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão, de acordo com as necessidades de nossa atuação (TARDIF, 2002). No exercício da profissão, é importante que se faça a formação nos seus próprios lugares e tempos. No caso dos professores, o tempo-espço mais específico da sala de aula e da escola. Esse é o mundo de referência de todo o processo formativo, mas sobretudo quando se refere à educação especial.

Em todas as suas instâncias, quer nas preparatórias, quer nas que se seguem a título de formação continuada, é necessário que se organize e conduza tudo em função do ensino e da aprendizagem mediado pela docência e pela sala de aula. Isto significa recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecendo-a internamente e aprimorando as práticas desenvolvidas no seu âmbito. Significa possibilitar a articulação entre a atuação do professor na sala de aula e o espaço para a reflexão coletiva e o aperfeiçoamento constante das práticas educativas, refundando-as sempre de novo na produção do saber e das competências requeridas no nosso cotidiano, e assim temos feito aqui em Montenegro, em nossos encontros sistemáticos para estudos e reflexões, mas principalmente para as trocas de experiências e soluções entre os professores da educação especial.

Outro aspecto que destaco é que a formação continuada se encaminhe como obra de um empenho coletivo dos professores, situados em suas instituições, organismos e movimentos sociais, sob a forma de programas ao mesmo tempo participativos, orgânico-sistemáticos e continuados. Para Osório Marques (2003), “[...] é necessário ter sempre como referência básica a sala de aula assumida, não por professores isolados, mas por uma equipe dedicada ao trabalho solidário”. Nesse espaço é importante “[...] articular reflexão conjunta e estudo em tempos programados, para que se faça ele mais integrado, mais adequado às particularidades de cada turma de alunos e mais qualificado em termos da compreensão teórica e das práticas consequentes” (p. 206-208), o que me deixa otimista, pois é assim que temos sistematizado nosso trabalho enquanto equipe.

Quanto aos programas de formação continuada, esses assumem variadas formas, podendo ser cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc. Qualquer das formas, porém, pressupõe a experiência gestada no exercício da profissão, para, então, a ela regressar com questionamento, com o convite à reflexão e com novos elementos que enriqueçam o debate que dá vida aos coletivos da sala de aula, da escola, das comunidades educativas mais amplas.

De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito estreito entre a formação continuada e a profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas por nós, professores. O formador universitário para de desempenhar o papel de “transmissor de conhecimento”, como nos fala Tardif (2002), e torna-se um “[...] acompanhador dos

professores, alguém que os ajuda e os apoia em seus processos de formação ou autoformação” (p.292). A formação continuada, no tocante aos cursos universitários, dá lugar a novos dispositivos de formação, aos quais podem ser combinadas práticas de pesquisa do tipo integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, a formação concebida como uma pesquisa-ação, o mestrado e o doutorado, etc. Tardif (2002) afirma que esses são os diferentes princípios que guiam o novo modelo da formação profissional e as diferentes experiências que o fecundam ou o reforçam. Trata-se de repensar os fundamentos da formação para o magistério, vinculando-o à prática da própria profissão, assim como ver os professores como produtores de saberes específicos ao seu trabalho e de integrá-los tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa dos espaços universitários.

Portanto, as relações conceituais aprendidas durante o processo formativo formal, tanto inicial quanto continuado, necessitam reconstruir-se nas formas apropriadas durante o exercício da profissão, na continuidade da formação na experiência, isto é, “[...] nas situações em que possamos dizer aos outros o que fizemos e o que aprendemos” (OSÓRIO MARQUES, 2003, p. 56).

#### 4.1.3 Base social e definição da função do professor

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre nós, professores, e nossos alunos, mas também porque enquanto atores refletimos nossa cultura e os contextos sociais a que pertencemos. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas de sua vida. Os professores possuem, como coletivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados. Conforme Hoyle (1987), há seis fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente com outras:

- 1) a origem social do grupo, que provem das classes média e baixa; 2) o tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; 3) a proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; 4) a qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário; 5) o status dos clientes; 6) a relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino. (p. 66-67)

Essa análise nos permite compreender melhor a profissionalidade, na medida em que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contato com a cultura, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Nesse sentido, é importante repensarmos os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem entendimentos diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem de profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (SACRISTÁN, 1999).

A educação é objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores. Essa diversidade nota-se principalmente em momentos de conflito, nomeadamente entre as expectativas familiares e a ação dos professores. A evolução da sociedade, conforme Sacristán (1999), “[...] tende a afetar à escola num conjunto cada vez mais alargado de funções, as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam dia a dia mais etéreas ou invisíveis” (p. 67). Essa evolução da exigência social, especialmente projetada na escolaridade obrigatória em geral, conduz a uma indefinição de funções. Nessa perspectiva, Sacristán (1999) afirma que:

As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam. Será que os professores dominam a prática e o conhecimento especializado ao nível da educação e do ensino? Em termos gerais a resposta é negativa, ainda que a educação institucionalizada tenda a ser da sua competência (p. 67).

No essencial, a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa, devido à existência de influências mais gerais (políticas, econômicas, culturais) e à situação de desprofissionalização do professorado, bem evidente na imagem social, na formação de professores e na regulação externa do trabalho docente (APPLE, 1989).

Nós, professores, não produzimos os conhecimentos que somos chamados a reproduzir, nem determinamos as estratégias práticas da nossa ação pedagógica. Por isso, é muito importante analisarmos o significado de nossa prática educativa e compreendermos suas consequências no âmbito da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

#### 4.1.4 Consolidação da profissão professor

A profissão professor constituiu-se graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Durante o século XIX, consolidou-se uma imagem de professor, que misturou as referências do magistério ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto num ambiente místico de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregnou-se de acordo com Nóvoa (1992a):

[...] de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (p. 15-16).

A formação de professores é o momento ímpar da socialização e da configuração profissional, mais do que aquisição de técnicas e de conhecimentos. A profissionalização é um processo através do qual nós, trabalhadores, melhoramos nosso estatuto, elevamos nossos rendimentos e aumentamos nosso poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia. Nóvoa (1992a) nos lembra que é útil sublinhar quatro elementos do processo de proletarização: “[...] a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (p. 24).

Essa tendência em separar a concepção da execução trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores provocando uma degradação do nosso estatuto e retirando-nos

margens importantes de autonomia profissional. Já a tendência da intensificação do trabalho, com uma sobrecarga de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades, leva-nos a seguir por atalhos, obriga-nos a buscar cada vez mais apoio nos especialistas, a esperar que nos digam o que fazer, iniciando um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos (NÓVOA, 1992a).

A qualidade cede lugar à quantidade. Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores. (APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156)

Há uma tendência na formação de professores em ignorar o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade, estimulando uma cultura profissional ao professorado e uma cultura organizacional às escolas. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão cada vez mais importantes. Esses dois esquecimentos inviabilizam, segundo Nóvoa (1992a) “[...] que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (p. 24).

#### 4.1.5 Conceito de desenvolvimento profissional dos professores

Nas últimas décadas, há uma notável evolução na formação de professores em exercício, tanto no nível da qualidade como da quantidade. As atividades de formação constituem atualmente o componente de maior dinamismo, riqueza e produtividade dos últimos anos, tanto por parte dos investigadores quanto dos formadores. Durante muitos anos, os termos ‘aperfeiçoamento’, ‘formação em serviço’, ‘formação contínua’, ‘reciclagem’, ‘desenvolvimento profissional’ ou ‘desenvolvimento de professores’ foram utilizados como conceitos equivalentes, sendo necessário marcar algumas diferenças (MARCELO GARCIA, 1999).

Marcelo Garcia (1999) adota o conceito de ‘desenvolvimento profissional de professores’, pois “[...] entende que se adapta à concepção que tem do professor como



profissional do ensino”. Assim, como “[...] entende que o conceito desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada dos professores”. Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’ pressupõe uma abordagem na formação de professores que “[...] valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, implicado na resolução dos problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional do individualismo nas atividades de formação” (p. 137).

O desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções, como temos nos empenhado em trabalhar aqui em Montenegro, enquanto categoria profissional que atua na educação especial. Nesta perspectiva, as atividades de desenvolvimento profissional não afetam apenas nós, professores, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, orientadores, quer sejam pessoal de apoio, o que justifica todo o esforço envidado por nossa equipe nos últimos anos. Deste modo, o desenvolvimento profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento das instituições em que trabalham.

O desenvolvimento profissional não é um processo equilibrado, mas passa, sim, por diferentes momentos, há épocas de equilíbrio em que se adotam posturas mais estáveis e há épocas de crise que podem ser determinantes pelas próprias mudanças vitais do indivíduo e também pelos acontecimentos que ocorrem no próprio trajeto profissional e que desestabilizam os papéis e as posições profissionais (MARCELO GARCIA, 1999, p. 150-151).

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (1999) destaca algumas dimensões: em primeiro, o desenvolvimento pedagógico, aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão de classe; em segundo, o conhecimento e compreensão de si mesmo, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e de autorrealização de si próprio; em terceiro, o desenvolvimento cognitivo, que se refere à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamentos de estratégias de processamento de informação por parte dos professores; em quarto, o desenvolvimento teórico, baseado nas reflexões do professor sobre a sua prática docente; e as últimas dimensões são de desenvolvimento profissional e da carreira. Com base nessas dimensões, organizei as provocações oferecidas às professoras participantes da pesquisa, para produção das narrativas

escritas e para realização das entrevistas, no intuito de refletirmos sobre sua atuação na educação especial e seu desenvolvimento profissional numa perspectiva inclusiva.

#### 4.1.5.1 Desenvolvimento pessoal

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação, na perspectiva de Nóvoa (1992a) “[...] não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (p. 25). Por isso é tão importante dar um estatuto ao saber da experiência.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor desempenha, simultaneamente, o papel de formador e de formando, prática essa constantemente realizada em nossa rede, e que tem produzido bons resultados para nosso grupo de trabalho. O diálogo entre os professores é importante para consolidar os saberes emergentes da prática profissional, mas a criação de redes de trabalho coletivo constitui, também, um fator decisivo da socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional passa pela produção de saberes e de valores que deem autonomia ao exercício da profissão docente (NÓVOA, 1992a).

A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado por nós, professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica. E, no entanto, nos afirma Nóvoa (1992a) “[...] este é o único processo que pode produzir uma transformação de perspectiva e a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes” (p. 26). A formação está ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida. Os momentos de reflexão sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em

que cada um de nós produz sua vida, o que no caso dos professores é também produzir nossa profissão.

#### 4.1.5.2 Desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional pode ser estimulado pela formação dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente, para tanto, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1992a). Acreditando nas palavras de Nóvoa, sempre organizamos formações e grupos de estudos a partir das demandas da equipe, levando em consideração que cada professor é o ator principal em seu contexto escolar, capaz de transformar sua realidade, mas também concordamos com Jesus (2006b, p. 206) quando afirma que “[...] precisamos pensar com o outro, precisamos de um constante e longo processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer”.

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individualmente podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. De acordo com Nóvoa (1992a) “[...] a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores são muitas vezes desmentidas pela realidade, e os professores tem sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas” (p. 26-27).

Investir nos saberes<sup>26</sup> que nós, professores, possuímos é uma necessidade, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. As situações que somos obrigados a enfrentar e a resolver apresentam características únicas, exigindo assim respostas únicas,

---

<sup>26</sup> Compreendido aqui como “saber é poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo” (BOMBASSARO, 1992, p. 21).

sobretudo na educação especial: os profissionais competentes possuem capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Nóvoa (1992a) nos fala da “[...] pedagogia científica que tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes que os professores são possuidores, mas, sim, através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos” (p. 27). A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva, contribuindo para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores, por isso, essa sempre foi uma preocupação no momento de escolha dos formadores e das formações desenvolvidas em nossa rede.

É necessário investir na diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992a).

O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode ficar alheio de uma intervenção no terreno profissional. Nóvoa nos lembra de que “[...] as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (1992a, p. 28).

#### 4.1.5.3 Desenvolvimento organizacional

Mudanças educacionais dependem de nós, professores, e de nossa formação. Dependem também da transformação das práticas pedagógicas em nossa sala de aula. Tão pouco, nenhuma inovação acontece sem a mudança das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, conforme Nóvoa (1992a) “[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (p. 28-29).

O desafio para a formação de professores está em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no cotidiano dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais, aspecto que muitas vezes representa a educação inclusiva, considerada responsabilidade de um pequenos grupo de professores. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura na formação de professores (NÓVOA, 1992a).

Na visão de Nóvoa (1992a), “[...] a noção de participação tem resistido bem à erosão do tempo, hoje em dia, é um valor aceito não apenas por motivos ideológicos ou políticos, mas também por razões econômicas e de eficácia” (p. 30). Os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: “[...] na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (p. 30). Toda a formação comporta um projeto de ação, e de transformação, e não há projeto sem opções, conforme afirma Nóvoa (1992a):

As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e dos sistemas educativos. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. Os desafios da formação de professores e da profissão docente jogam-se neste confronto (p. 31).

Tanto a concepção de espaços coletivos de trabalho pode significar um eficiente instrumento de formação, como a aprendizagem em comum pode facilitar a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. O objetivo não é somente o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente, mas também a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora. É preciso unificar a lógica da procura, definida pelos professores e pelas escolas, com a lógica da oferta, definida pelas instituições de formação, não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais, sendo assim, faz-se necessária a parceria, o que em nossa rede tem sido eficiente.

#### 4.1.6 Modelos e modalidades de desenvolvimento profissional dos professores

De acordo com Marcelo Garcia (1999), a classificação mais simples de modelos de desenvolvimento profissional é a que assume basicamente a existência de dois tipos de atividades: “[...] em primeiro, aquelas cujo objetivo consiste em que os professores adquiram conhecimentos ou competências a partir da sua implicação nas atividades planejadas e desenvolvidas por especialistas” (p. 146) e “[...] em segundo, as outras cujo objetivo excede o domínio de conhecimento e competências pelos professores e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos docentes no planejamento e desenvolvimento do processo de formação” (p. 146). Creio que os dois modelos têm seu espaço, porém o segundo vem ao encontro dos nossos objetivos enquanto grupo profissional atuante na educação especial e que protagoniza seu desenvolvimento profissional.

Os critérios utilizados para classificar as atividades do desenvolvimento profissional foram principalmente o papel que o professor desempenha (ativo/passivo), assim como o tipo de estratégias de formação selecionadas (formais/informais). Assim, como as atividades podem ser classificadas em função do diagnóstico de necessidades ter sido feito de forma individual ou nele ter participado a totalidade dos professores; de forma voluntária ou obrigatória; da participação de todos ou de apenas alguns; do objetivo ser o treino ou a assessoria; da coordenação ser feita por um especialista externo ou pelos próprios professores; ou ainda se é feito na escola ou fora dela. Isto supõe que as modalidades têm de ser entendidas e diferenciadas, em função da etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram os professores (MARCELO GARCIA, 1999).

##### 4.1.6.1 Autoformação

O desenvolvimento profissional autônomo é a modalidade mais simples, correspondendo a uma concepção, segundo a qual os professores decidem aprender por si próprios aqueles conhecimentos ou competências que consideram necessários para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal. Baseia-se na perspectiva de que os professores são indivíduos capazes de iniciar e dirigir por si próprios os processos de aprendizagem e formação, o que é coerente com os princípios de aprendizagem do adulto, na medida em que

adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que iniciam e planejam as atividades.

Nós, professores, somos sujeitos individuais, capazes de autoaprendizagem e que por isso podemos planejar, dirigir e selecionar atividades de formação, e nesse processo vamos formando nossa própria imagem pessoal e a nossa visão como profissional do ensino. Este desenvolvimento profissional tem a ver com:

A capacidade de um professor para manter a curiosidade sobre a dinâmica da sua classe, identificar interesses significativos e aprender a valorizar e procurar o diálogo com os colegas, especialistas que servem de apoio na análise dos dados que o trabalho diário proporciona, e ajustar as ações na classe de acordo com um novo entendimento (MARCELO GARCIA, 1999, p. 150).

A autoformação é um modelo que tem como orientação tecnológica e acadêmica os módulos instrucionais e os minicursos, através de grupos de estudos sobre temas educativos, investigação de um professor na sua classe com uma abordagem didática e prática, voltadas para temas como estereótipos culturais, diversidade no currículo, nos livros didáticos, etc.

#### 4.1.6.2 Reflexão, apoio profissional e supervisão

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver competências metacognitivas que nos permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar nossa própria prática docente, assim como os aspectos éticos e de valor a ela subjacentes. Nesse sentido, algumas estratégias pretendem ser como espelhos que permitem que nós, professores, possamos nos ver refletidos e que através desse reflexo, possamos adquirir uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

As estratégias podem dividir-se em dois grupos: aquelas que requerem a observação e a análise do ensino de classe e as que pretendem potencializar a reflexão do professor através da análise da linguagem, dos seus construtos pessoais e conhecimentos (MARCELO GARCIA, 1999).

A educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais, em que os professores e os alunos são narradores e personagens das suas próprias histórias e dos outros. As histórias têm sido fundamentais para desenvolver a investigação sobre a formação de

professores, pois se tem vindo a comprovar que o conhecimento dos professores se organiza e se transmite com base em histórias ou casos possuidores de realismo, vivacidade, significação pessoal, e que implicam não apenas em componentes cognitivos, mas também afetivos. O interesse de analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para conhecê-las e analisá-las, mas também, para estruturar atividades de formação que respondam às exigências de conhecimentos dos professores, como no caso dessa pesquisa, na qual utilizei as narrativas como instrumento para refletirmos sobre os percursos pessoais, acadêmicos e profissionais das participantes.

Os ensaios são modalidades de investigação conceitual, através dos quais os professores redigem histórias onde se combinam descrições de acontecimentos reais, com reflexões e concepções teóricas que permitem fundamentar os fenômenos descritos. Os professores reúnem as suas experiências e refletem sobre elas de modo a construir um argumento sobre o ensino, a aprendizagem e a escola.

A autobiografia profissional é pessoal e experiencial em si mesma, promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a ação e para a prática, e ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver discontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras ações. A utilização das biografias como estratégia de desenvolvimento profissional justifica-se pelo fato de que o conhecimento dos professores não é fixo ou permanente, mas que é constituído por histórias pessoais e profissionais e pelas circunstâncias de ação em que os professores se encontram envolvidos. Deve-se também a necessidade de conhecimento do próprio ponto de vista em relação aos processos de mudança e aperfeiçoamento.

A preocupação com a qualidade do ensino destaca nas biografias uma possibilidade de constituir uma informação complementar em processos de avaliação do professor. E, por último, a necessidade de aumentar o poder dos professores através da publicação das suas vozes, das suas histórias e experiências pessoais (MARCELO GARCIA, 1999, p. 156).

Os construtos pessoais, as concepções e as crenças são outras possibilidades para o desenvolvimento profissional dos professores, pois são objetos mentais que permitem ordenar o mundo e estabelecer relações com ele, sendo assim, os professores podem antecipar os acontecimentos mediante esquemas de ação interiorizados, estes esquemas são genéricos, mas



são, também, assumidos como pessoais, convertendo-se em elementos organizadores da mente dos sujeitos. Os professores, por outro lado, vão modificando os seus construtos em função das experiências que vão tendo, como também em consequência de uma autorreflexão ou mediante a reflexão em grupo (MARCELO GARCIA, 1999).

As teorias implícitas constituem um componente estrutural do pensamento do professor, pois cada um possui uma teoria prática sobre o ensino que subjetivamente constitui o fator que com maior importância determina a sua prática educativa, e, assim, o processo de formação deve tentar melhorar a sua articulação consciente, procurando elaborá-la e torná-la suscetível de mudança, porém para alterar ou modificar uma teoria subjetiva é preciso explicitá-la (MARCELO GARCIA, 1999).

As metáforas estruturam o pensamento e a ação afetando as representações internas, a visão que cada um tem do mundo. São imagens mentais, percepções, interpretações, avaliações, previsões, descrições, que fazemos a partir das nossas experiências. O valor do estudo das metáforas para o desenvolvimento do professor se dá uma vez que elas expressam acontecimentos, rotinas, participações, fatos da vida cotidiana, a estrutura da classe como grupo, crenças, etc. Também permitem a aproximação com as noções e experiências sobre o ensino e a aprendizagem. A análise das metáforas dos professores é útil para revelar e comunicar sentimentos sobre o ensino, para expressar emoções, para nos aproximarmos da realidade da vida da aula e para representá-la. Para descrever a atividade mental requerida pelo ensino e para refletir sobre suas concepções, assim como para ilustrar problemas, facilitando o diálogo entre professores e alunos, e estimulando um tipo de análise que pode melhorar o ensino.

A reflexão sobre a ação é um processo que tem a intenção de proporcionar aos professores uma análise sobre o ensino que desenvolvem. Inclui, necessariamente, a observação por parte de um colega. Este processo tem sido denominado de diferentes formas: apoio profissional mútuo, mentoria ou supervisão de colegas, com o objetivo de proporcionar apoio pessoal e assistência técnica aos professores no seu local de trabalho. Esta estratégia de desenvolvimento profissional exige, de acordo com Marcelo Garcia (1999), “[...] que os processos de desenvolvimento e mudança não sejam levados a cabo ao nível dos indivíduos

na escola, mas que possam ter a possibilidade de afetar a cultura, levando a formas de trabalho mais colaborativas entre professores” (p. 162-163).

A supervisão clínica pode ser aplicada tanto à formação como ao aperfeiçoamento dos professores, como um caminho, uma estratégia através da qual os professores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorar o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planejamento, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino atual através de modificações racionais (MARCELO GARCIA, 1999).

#### 4.1.6.3 Desenvolvimento curricular

Esse modelo tem como objetivo implicar o maior número possível de membros da comunidade escolar no desenvolvimento de um projeto que pode ser de inovação educativa ou de autorrevisão institucional, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, assim como aumentar os níveis de colaboração, e autonomia da escola na resolução dos seus próprios problemas, sendo assim, inclui aquelas atividades em que os professores desenvolvem ou adaptam um currículo, desenham um programa ou se implicam em processos de melhoria da escola (MARCELO GARCIA, 1999).

As relações entre desenvolvimento profissional e a inovação curricular mostram que quando professores se comprometem com a implementação de uma inovação ocorrem algumas mudanças significativas, na medida em que o processo de implementação é essencialmente um processo de aprendizagem, modelo que temos utilizado com bastante sucesso na educação especial, por se tratar de alternativa para melhorias e soluções aos problemas cotidianos de nossas escolas e nossa rede.

Mas a mudança no ensino, e como consequência, o desenvolvimento profissional dos professores, não é uma atividade que cresça por geração espontânea, como qualquer outra atividade, a inovação necessita de apoio explícito por parte da administração e dos professores no seu conjunto (MARCELO GARCIA, 1999, p. 168-169).

O desenvolvimento centrado na escola consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, e que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as

escolas e os sistemas são, de igual modo, independentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se transformar as práticas que a constituem. O princípio em que se fundamenta essa concepção de desenvolvimento profissional dos professores consiste em entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas do ensino. O fato desse tipo de formação ser prioritariamente executada no local de trabalho e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

#### 4.1.6.4 Cursos de formação

Modelo de formação com maior tradição e reconhecimento, e ao contrário de outras modalidades de formação, os cursos têm características muito definidas, como a presença de um professor que é considerado um perito no âmbito do conhecimento disciplinar, psicológico, didático ou organizacional, o qual determina o conteúdo assim como o plano de atividades do curso. Normalmente, as sessões desenvolvem-se com uma grande clareza de objetivos ou de resultados de aprendizagem, que incluem, normalmente, aquisição de conhecimentos e competências. Entre as vantagens desse modelo, é o fato de que a partir da sua participação num curso o professor pode adquirir maior conhecimento, ou melhorar as suas competências docentes, participando individualmente em atividade de formação selecionada por ele, o que faculta que cada professor elabore o seu próprio percurso formativo.

As críticas a essa modalidade de formação referem-se ao seu caráter excessivamente teórico, a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, ao fato de se tratarem de atividades individuais, e, portanto com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como ignorar o conhecimento prático dos professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 179).

É necessário considerar que qualquer tipo de apresentação teórica sobre um determinado conteúdo ou competência didática, deve ser necessariamente exemplificado através de casos práticos que facilitem a demonstração, e podem servir aos professores como modelos em relação ao modo como se pratica ou executa uma competência ou estratégia didática. Sendo assim, é possível falar em diálogo com a situação, a qual pode dar sentido aos fatos que se observam, pois o que se pretende é facilitar a conjugação entre teoria e prática didática, partindo do pressuposto de que a aprendizagem receptiva não tem de ser baseada na

memória, e, portanto, pode haver uma aprendizagem significativa através do ensino expositivo (MARCELO GARCIA, 1999).

De acordo com Marcelo Garcia (1999), existe a necessidade de que “[...] as atividades presenciais de formação sejam seguidas de atividades de acompanhamento ou assessoria, quer entre colegas que tenham assistido ao curso, quer por especialistas”. O apoio profissional mútuo inclui necessariamente “[...] o trabalho em grupo por parte dos professores através da observação e análise das classes nas quais os professores põem em prática novas estratégias docentes” (p. 180-181).

#### 4.1.6.5 Investigação

A investigação é uma modalidade que concebe o professor como uma pessoa capaz de refletir sobre a sua própria atividade docente, que pode identificar e diagnosticar problemas de sua própria prática. Ao refletir sobre a própria prática, identificar e diagnosticar problemas que nela ocorrem, ao se colocar intencionalmente a possibilidade de intervir em tal situação utilizando metodologias apropriadas, o professor converte-se em investigador da sua própria prática, desenvolvendo o seu profissionalismo.

Modelo com o qual me identifico enquanto pesquisadora, tanto do meu percurso pessoal e profissional, quanto do percurso das participantes dessa pesquisa, uma vez que a investigação se propõe como um tipo de indagação em que os problemas de investigação surgem a partir da própria prática de um professor ou grupo de professores. Os pressupostos teóricos e metodológicos da investigação são semelhantes aos da investigação etnográfica ou fenomenológica. Sendo uma investigação qualitativa, nos afirma Marcelo Garcia que: “[...] predomina o estudo de caso, a procura dos significados inerentes à prática das pessoas implicadas, a observação participante, triangulação, documentos escritos, como método de recolha de informações e a negociação como método de análise dos dados” (p. 183).

Desde as suas origens, a investigação se comprometeu com o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que ela enfatiza a implicação dos docentes nos problemas da sua própria classe ou rede e tem como objetivo principal a formação e o desenvolvimento dos professores, em vez da aquisição de conhecimento geral na área da

educação. Ela contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão, individual e coletiva. Através dela, “[...] os professores têm de relacionar os problemas do ensino e da aprendizagem com questões fronteiriças à política institucional e social” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 186-187).

## 4.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 30).

### 4.2.1 Educação Especial através dos tempos

Ao longo da história a humanidade foi modificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e por consequência a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com deficiência enquanto ser modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas. É importante lembrar que termos, tais como deficiência, deficiente e necessidades especiais surgiram bem recentemente, já no século XX.

Na Antiguidade, praticamente não se dispõe de registros a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência na vida cotidiana em Roma e na Grécia. Encontra-se na literatura da época, bem como na Bíblia, passagens que permitem inferir sobre sua natureza e procedimentos. A economia desses países fundamentava-se nas atividades de produção e de comércio agrícola, pecuária e de artesanato (SILVA, 1987).

Encontro na Bíblia referências ao cego, ao manco e ao leproso — a maioria sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo de doença, seja porque se pensava que eram amaldiçoados. Kanner (1964) relatou que “[...] a única ocupação para os deficientes mentais encontrada na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes” (p. 5).

A organização sociopolítica se fundamentava no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão dos demais das instâncias decisórias e administrativas da vida em sociedade. Caracterizava-se, essencialmente, pela existência de dois agrupamentos sociais: o da nobreza — senhores que detinham o poder social, político e econômico, e o populacho — considerados subumanos dependentes economicamente e propriedade dos nobres.

Dessa forma, o povo que trabalhava e que produzia, sustentava a nobreza que usufruía os produtos, tanto diretamente, como de sua comercialização. A essa população trabalhadora eram destinadas somente as sobras, indesejadas pela nobreza. Nesse contexto, a vida de um Homem só tinha valor à medida que este lhe fosse concedido pela nobreza, em função de suas características pessoais ou em função da utilidade prática que ele representasse para a realização de seus desejos e atendimento de suas necessidades. A pessoa diferente, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas, era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral (SILVA, 1987).

Na Idade Média, a economia pouco mudou, continuando baseada em atividades de pecuária, artesanato e agricultura, por outro lado, houve uma significativa mudança na organização político-administrativa. Com o surgimento do cristianismo e a consequente constituição e fortalecimento da Igreja Católica, sobressaiu gradativamente ao cenário político um novo segmento: o clero. Seus membros foram assumindo cada vez maior poder social, político e econômico, provenientes do poder maior que detinham de excomungar aqueles que, por razões mais ou menos justas, os desagradassem.

Apoderando-se do conhecimento já produzido e armazenado, conquistaram rapidamente o domínio das ações da nobreza, tendo, dessa forma, passado a comandar toda a sociedade. Ao povo, da mesma forma que no período anterior, permanecia o ônus de todo o trabalho, seja na produção de bens e serviços, na constituição dos exércitos, como no enriquecimento do clero e da nobreza, sem a prerrogativa de participar dos processos decisórios e administrativos da sociedade.

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e intelectuais), em função da assunção das ideias cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente

ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser aproveitados como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc.

No século XIII começaram a surgir instituições para abrigar deficientes intelectuais, e as primeiras legislações sobre os cuidados a tomar com a sobrevivência e, sobretudo, com os bens dos deficientes intelectuais, como os constantes da Prerrogativa Regis baixado por Eduardo II da Inglaterra (PESSOTTI, 1984). A educação, nessa época, tinha duas vertentes de objetivos: uma, de natureza religiosa, visava formar elementos para o clero. Outra, caracterizada por objetivos específicos diferenciados, dependendo do local e dos valores assumidos pela sociedade, variando de formação para a guerra, até a formação para as artes.

Em consequência desse modelo de funcionamento da sociedade, dois importantes e decisivos processos instalaram-se e se sucederam, no transcorrer de cinco séculos, a partir do século XII, com momentos de maior ou menor tensão e gravidade: a Inquisição Católica e a Reforma Protestante.

Com o poder adquirido pela Igreja Católica no decorrer dos anos, foi-se instalando uma situação generalizada de abuso e de manifestação de inconsistência entre o discurso religioso e as ações de grande parte do clero. Discordantes dentro da própria Igreja, bem como fora dela, passaram a se manifestar cada vez mais. A disseminação de tal processo passou a colocar em risco o poder político e econômico da Igreja. Na tentativa de se proteger de tal insatisfação e das manifestações, a Igreja iniciou um dos períodos mais sangrentos da história da humanidade: com a perseguição, a caça e o extermínio de seus dissidentes, sob o argumento de que eram hereges ou endemoniados (SILVA, 1987).

Foram encontrados documentos papais determinando os procedimentos a serem adotados pelo clero para identificarem essas pessoas e junto a elas tomarem providências, tais como torturas e outras punições severas, que incluíam até a morte pela fogueira. Documentos da Igreja, que tinham a função de orientar os membros do clero para identificar e interrogar os suspeitos de heresia, eram claramente ameaçadores e perigosos para as pessoas com deficiência, e dentre essas, especialmente para as pessoas com deficiência intelectual.

As pessoas com deficiência, entretanto, não eram as únicas a sofrerem perseguições, torturas e exterminação. Todos os que de alguma forma discordavam das ações do clero, bem como inimigos pessoais, especialmente os que dispunham de posses, foram sendo atingidos por esse movimento totalitário e autoritário.

A indignação diante de tal situação culminou na ruptura ocorrida dentro da própria Igreja. Martinho Lutero, liderando os membros do clero que rejeitavam tal situação e pretendiam o retorno a uma consistência entre o discurso e a prática cristãos, separou-se formalmente da Igreja Católica e formou uma nova igreja, a qual, desde seu início, caracterizou-se por padrões opostos aos que se haviam tornado práticas comuns, nascendo assim a Reforma Protestante (SILVA, 1987).

Era de se esperar que, nesse processo, a situação melhorasse para as pessoas com deficiência. Entretanto, a rigidez ética carregada da noção de culpa e responsabilidade pessoal conduziu a uma marcada intolerância, cuja explicação última reside na visão pessimista do Homem, entendido como uma besta demoníaca, quando lhe venha a faltar a razão ou a ajuda divina, “[...] o homem é o próprio mal, quando lhe falece a razão ou lhe falte à graça celeste a iluminar-lhe o intelecto: assim, dementes e amentes são, em essência, seres diabólicos” (PESSOTTI, 1984, p. 12).

Muitas mudanças ocorreram, tanto em termos das estruturas social, política e econômica da sociedade, como nas concepções filosóficas assumidas na leitura e análise sobre a realidade. A Revolução Burguesa, uma revolução que se deu, na realidade, no âmbito das ideias, derrubou as monarquias, destruiu a hegemonia religiosa e implantou uma nova forma de produção: o capitalismo mercantil, que foi a primeira forma de capitalismo.

Nesse contexto, iniciou a formação dos estados modernos, os quais passaram a funcionar com uma nova divisão social do trabalho: os donos dos meios de produção e os operários, os quais passaram a viver com a venda de sua força de trabalho. No que se refere à deficiência, começaram a surgir novas ideias, referentes à sua natureza orgânica, produto de causas naturais. Assim concebida, a deficiência passou a ser tratada por meio da alquimia, da magia e da astrologia, métodos da, então, iniciante Medicina, processo importante do século XVI.



O século XVII trouxe inúmeros avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural. Segundo Pessotti (1984), John Locke propôs, em sua obra *An Essay Concerning Human Understanding* (1690), que o homem, ao nascer, é uma tabula rasa, ou seja, um ser absolutamente vazio de informações e de experiências. Segundo o autor, sua mente vai se preenchendo com a experiência, fundamento de todo o saber.

Enquanto que a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento por meio da estimulação encaminhou-se, embora muito lentamente, para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII. Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento das pessoas com deficiência se concretizaram em medidas educacionais.

Recorrendo a Mazzotta (2011) percebo que até o final do século XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se ao atendimento educacional dos deficientes: “Pedagogia de Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa” (p.18); e “[...] sob o título de Educação de Deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc.” (p.18).

Nessa perspectiva, observo que a primeira obra impressa sobre a educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França em 1620 com o título de “Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”. Já a primeira instituição especializada para a educação de surdos-mudos foi fundada pelo abade Charles Michel Eppée em 1770 em Paris. O abade Eppée voltou sua atenção às obras de caridade, e nos subúrbios de Paris teve a oportunidade de conhecer duas irmãs surdas que se comunicavam através da língua gestual (futura Língua de Sinais), organizou assim o método dos sinais, destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos. Sua obra mais importante foi publicada em 1776 com o título de “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”.

Os trabalhos do abade Eppée repercutiram muito na época e conduziram a realizações práticas pelo inglês Thomas Braidwood (1715-1806) e pelo alemão Samuel Heinecke (1729-1790). Ambos fundaram, em seus respectivos países, institutos para a educação de surdos-mudos. Heinecke inventou o chamado método oral para ensinar surdos-mudos a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios, hoje denominado leitura labial ou leitura orofacial. Tal método veio em oposição ao método dos sinais e desde aquela época há discussões e controvérsias sobre a validade de um e de outro (MAZZOTTA, 2011).

Em relação ao atendimento dos deficientes da visão, posso destacar o papel de Valentin Haüy, que fundou em Paris o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em 1784. Naquela época Haüy já utilizava letras em relevo para o ensino de cegos, merecendo a aprovação da Academia de Ciências de Paris, principalmente por não se caracterizar simplesmente como asilo, mas incluindo a preocupação com o ensino da leitura. O Instituto despertou reações positivas e marcou seu início com grande sucesso, novas escolas para cegos foram abertas em toda a Europa, seguindo o novo modelo inspirado em Haüy, os exemplos mais positivos dessas escolas foram as de Liverpool em 1791, de Londres em 1799, de Viena em 1805 e de Berlim em 1806.

Em 1819 visitou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos em Paris, o oficial do Exército francês Charles Barbier com uma sugestão que julgava bastante útil aos professores e alunos. Ele desenvolveu um processo de escrita, próprio para transmissão de mensagens no campo de batalha à noite, sem utilização de luz para não atrair a atenção dos inimigos. O processo de escrita, codificada e expressa por pontos salientes, representava os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e alunos e logo começou a ser utilizada no instituto (MAZZOTTA, 2011).

Em 1829, um jovem cego francês, Louis Braille (1809-1852), estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna criado por Barbier, voltada para as necessidades dos cegos. Até os dias de hoje não foi encontrada outra forma, de leitura e escrita, mais eficiente para uso das pessoas cegas. O sistema é baseado em seis pontos salientes na célula Braille, este código possibilita sessenta e três combinações, e conta hoje com simbologia específica para matemática, música, química,

física, mais do que um código, este importante recurso de leitura e escrita compõe o Sistema Braille.

O atendimento aos deficientes físicos teve seu início em 1832 em Munique, Alemanha, conforme Mazzotta (2011) “[...] com a fundação de uma instituição encarregada de educar os coxos, os manetas, os paráliticos...” (p.21). Nesta época, iniciou-se também o atendimento educacional dos deficientes intelectuais. O médico Jean Marc Itard (1774-1838) mostrou a educabilidade de um deficiente intelectual, o denominado Selvagem de Aveyron.

Reconhecido como primeira pessoa a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes intelectuais, Itard trabalhou durante cinco anos com Vítor, uma criança de doze anos, menino selvagem capturado na floresta de Aveyron, no Sul da França por volta de 1800. Em 1801, publicou em Paris o livro onde registrou suas tentativas e que é tido como o primeiro manual de educação de deficientes intelectuais: “De l’éducation d’un homme sauvage” (MAZZOTTA, 2011). Itard conseguiu que o menino controlasse suas ações e lesse algumas palavras, para tanto empregou uma regra básica de aprendizagem repetindo experiências de sucesso, com isso o trabalho de Itard mostra a eficácia da instrução individual, da programação sistemática de experiências de aprendizagem e da motivação e recompensas.

Outra educadora importante para a evolução da educação especial foi a médica italiana Maria Montessori (1870-1956), que aprimorou os processos de Itard e Séguin (seu discípulo), desenvolvendo um programa de treinamento para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma. Suas técnicas foram experimentadas em vários países, enfatizando a autoeducação pelo uso de materiais didáticos que incluíam, dentre outros, blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo (MAZZOTTA, 2011).

O período de 1817 a 1850 foi de grande atividade em benefício das crianças deficientes, pois surgiram escolas para surdos, cegos e deficientes intelectuais, já os programas para crianças com deficiências físicas ficaram para as próximas décadas. No período de 1850 a 1920, nos Estados Unidos, de acordo com Mazzotta (2011) “[...] houve um grande aumento das escolas residenciais, que eram um modelo europeu, porém no final do século XIX, essas escolas não eram mais consideradas instituições apropriadas para a

educação dos deficientes mentais” (p. 25). Dessa forma, em 1896 foi aberta a primeira classe especial diária para deficientes intelectuais, em Providence, Rhode Island. Em 1900, em Chicago, criou-se a primeira classe para cegos e a primeira classe de escola pública para deficientes físicos.

A partir século XX começaram também os movimentos de pais que resultaram em associações como a *New York State Cerebral Palsy Association* (Associação de paralisia cerebral do Estado de Nova Iorque) em 1940 e a *National Association for Retarded Children/NARC* (Associação Nacional pelas crianças retardadas) em 1950. A NARC exerceu grande influência em vários países, tendo sido a inspiradora da criação da APAE no Brasil.

#### 4.2.2 Educação Especial no Brasil

Logo após a chegada efetiva dos portugueses ao Brasil observou-se que os índios praticamente não apresentavam aleijões e quando havia deformações, elas eram reconhecidamente de origem traumática (SILVA, 1987). Conforme Santos Filho (1976), em sua obra “História Geral da Medicina Brasileira”, após anos de colonização tal e qual como entre os demais povos, e no mesmo grau de incidência, o brasileiro exibiu casos de deformidades, congênitas ou adquiridas. Foram comuns os “coxos, cegos, zambros, corcundas” (SILVA, 1987, p. 284).

Silva (1987) continua, dizendo que:

Muitos dos africanos que foram trazidos à força para o Brasil como escravos, aqui sofreram muitos castigos físicos, chegando mesmo a terem o corpo marcado pelos maus tratos a eles infligidos. Muitas vezes eram vítimas de raquitismo, de beribéri, de escorbuto, ou seja, das síndromes mais sérias denotadoras de carências alimentares (p. 281). As amputações foram, além disso, uma prática bastante comum em casos de acidentes, gangrena e tumores. A lepra era outra moléstia então incapacitante registrada como preocupação desde o século XVIII (p. 283).

A atenção formal às pessoas com deficiência iniciou-se com a criação de internatos, ainda no século XVII, ideia importada da Europa, no período imperial. Segundo Bueno (1993), Jannuzzi (1985) e Pessotti (1984), o primeiro foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Este foi criado no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854. O segundo foi o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também

criado no Rio de Janeiro e oficialmente instalado em 26/09/1857. Ambos foram criados pela intercessão de amigos ou de pessoas institucionalmente próximas ao Imperador, que atendeu às solicitações, dada a amizade que com eles mantinha.

Essa prática do favor, da caridade, tão comum no País naquela época, instituiu o caráter assistencialista que permeou a atenção à pessoa com deficiência e à educação especial, em particular, desde seu início. Teixeira (1967) observou, “[...] nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em sessenta anos de reinado” (p. 71).

Após a Proclamação da República, profissionais que haviam ido estudar na Europa começaram a retornar entusiasmados com a ideia de modernizar o País. Em 1906, as escolas públicas começaram a atender alunos com deficiência intelectual, no Rio de Janeiro. Logo em seguida, em 1911, foi criado, no Serviço de Higiene e Saúde Pública, do Estado de São Paulo, a inspeção médico-escolar, que viria trabalhar conjuntamente com o Serviço de Educação, na defesa da Saúde Pública.

Em 1912, foi criado o chamado Laboratório de Pedagogia Experimental ou Gabinete de Psicologia Experimental, na Escola Normal de São Paulo (atual Escola Caetano de Campos). Em 1917, dando continuidade à providência anterior, foram estabelecidas as normas para a seleção de anormais, já que na época prevalecia a preocupação com a eugenia da raça, sendo o medo de degenerescências e taras, uma questão determinante na área da Saúde Pública (JANNUZZI, 1985).

No século XX, especialmente a partir da década de 1920, iniciou-se a expansão das instituições de educação especial, caracterizada principalmente pela proliferação de entidades de natureza privada, de personalidade assistencial. No que se refere à rede pública de ensino, ela atendeu, inicialmente, somente as pessoas com deficiência intelectual, tendo se sistematizado e organizado para isso, com a criação de normas e a centralização do atendimento.

O país vivenciou uma fase de estruturação da república e emergiram discrepâncias regionais mais acentuadas, além de uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação. Até a Primeira Guerra Mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira permitiu a manutenção de um sistema dualista, servindo para a elite nacional e grande parcela da classe média, sendo que as classes populares ainda não tinham acesso à escola (TEIXEIRA, 1977).

Determinou-se, então, que as crianças com deficiência intelectual fossem encaminhadas à educadora sanitária, a qual devia assegurar que a escola só as aceitasse se não atrapalhassem o bom andamento da classe. Além disso, notou-se que a educação especial, tomou emprestado da Medicina seus procedimentos, adotando como seu núcleo e objetivo central a cura, a reabilitação, ao invés da construção do conhecimento.

Além dos serviços de Higiene Mental, da área da Medicina, a Psicologia também passou a oferecer o aval do especialista para a segregação dos que prejudicavam o bom andamento da escola (BUENO, 1993). Os Anais do 1º Congresso Nacional de Saúde Escolar, por exemplo, recomendavam que se criassem classes especiais com número reduzido de alunos para atender os alunos-problema, já que a deficiência intelectual constituía sério empecilho à redução do número de repetentes (BUENO, 1993).

Entre as décadas de 1920 e 1930, o ensino primário viveu sua expansão e popularização, assim, como também, o movimento da Escola Nova começou a concretizar-se no Brasil. Esse movimento, preocupado em reduzir as desigualdades sociais, incorporou em suas metodologias pedagógicas ações baseadas nas concepções de profissionais que trabalhavam com deficientes, como por exemplo, Decroly e Montessori (JANNUZZI, 1985).

Inúmeras reformas educacionais foram implementadas, segundo os princípios da Escola Nova, influenciando os rumos da educação especial brasileira. Contudo, mesmo esse movimento defendendo a diminuição da desigualdade social, ele acabou contribuindo para a exclusão do deficiente das escolas regulares, pois enfatizava o estudo das características individuais, propondo um adequado e especializado ensino para aqueles alunos que não atendiam às exigências da escola regular. No Brasil, até a década de 1940 não havia muita

preocupação no panorama da educação nacional com as crianças deficientes. As reformas estavam voltadas para a educação do indivíduo normal.

No entanto, na década de 1950 ocorreu uma considerável expansão das classes e escolas especiais, com a criação de instituições filantrópicas, como a fundação da APAE em 1954 e da Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) em 1950. Esta última, mantenedora de um dos mais importantes centros de reabilitação do Brasil. Instituição particular especializada no atendimento a deficientes físicos não sensoriais, de modo especial aos paralisados cerebrais e pacientes com problemas ortopédicos, mantendo convênios com órgãos públicos e privados, nacionais e internacionais (MAZZOTTA, 2011).

A partir da década de 1950, continuou a proliferação de entidades assistenciais privadas, ampliando-se também o número de pessoas atendidas na rede pública. As entidades assistenciais tenderam a se conglomerar em federações estaduais e nacionais. Já o sistema público começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura.

A partir da década de 1960, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência, no Paradigma de Serviços, voltados para os objetivos de integração da pessoa com deficiência na sociedade e suas diversas instâncias. A Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº 4.024/61) veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País. A partir daí observa-se uma expansão do ensino primário, caracterizada pela redução do tempo de estudo e a multiplicidade dos turnos, que Teixeira (1967) caracteriza como uma política de educação popular reduzida.

Em 1971, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial. A Lei de Diretrizes e Bases LDB (Lei nº 5.692/71) veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar. O Parecer do Conselho Federal de Educação nº 848/72 mostra claramente a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado então chamado excepcional.

O Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), por sua vez, incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais no País (Projeto Prioritário nº. 35). Assim foi criado, por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

Em junho de 1980, realizou-se em Bauru/São Paulo, promovido pela Fundação Educacional de Bauru, atual Universidade Estadual Paulista (UNESP), o I Seminário Nacional de Reabilitação Profissional. Contou com a participação de 300 pessoas do País inteiro e nessa ocasião, discutiram-se formalmente, pela primeira vez, as bases filosóficas e teóricas do novo paradigma que se impunha, na relação da sociedade brasileira com a parcela de população constituída pelas pessoas com deficiência. Pessoas participantes desse evento tornaram-se, posteriormente, pilares da transformação dessa relação no País. O ano de 1981, Ano Internacional da Pessoa Deficiente, veio motivar uma sociedade que clamava por transformações significativas nessa área, para debater, organizar-se e estabelecer metas e objetivos que encaminharam novos desdobramentos importantes (MAZZOTTA, 2011).

Em 1990, ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SESPE) e a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) assumiu a responsabilidade de implementar a política de educação especial. Uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP. Apesar das mudanças nos nomes e no estatuto, CENESP-SESPE, e depois SEESP, este órgão até a década de noventa se caracterizou: “[...] pela centralização do poder de decisão e execução, por uma atuação marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares [...]” (MAZZOTTA, 1990, p. 107).

A década de 1990 iniciou com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. Dando



continuidade a esse processo, o Brasil adotou a proposta da Declaração de Salamanca, em 1994, comprometendo-se então com a construção de um sistema educacional inclusivo, especificamente no que se refere à população de alunos com necessidades educacionais especiais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, vieram orientar os profissionais da educação quanto à relação professor e aluno, no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem eficaz e significativo. Como passo subsequente a essa coletânea, o MEC/SEESP publicou as Adaptações Curriculares em Ação, objetivando fortalecer o suporte técnico-científico aos profissionais da educação, de maneira geral (MAZZOTTA, 2011).

Nessa perspectiva, divido a história do Brasil em dois momentos: no primeiro, durante o Brasil Império, as pessoas com deficiências mais acentuadas, impedidas de realizar trabalhos braçais (agricultura ou serviços de casa) eram segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau elevado de desenvolvimento cognitivo.

No segundo momento, ao mesmo tempo em que surgia a necessidade de escolarização entre a população, a sociedade passava a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais, deveria, portanto, estudar em locais separados e só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Marcou esse momento o desenvolvimento da Psicologia voltada para a educação, o surgimento das instituições privadas e das classes especiais. Desde aquela época percebe-se um grande número de crianças consideradas normais que não conseguem alcançar o sucesso na escola regular, isso fica provado na obra de Jannuzzi, 1985:

Anísio Teixeira relata ter recebido o encaminhamento de duas mil crianças por parte dos professores e diretores da rede pública com a queixa de debilidade mental e após os testes que aplicou confirmou o diagnóstico em apenas 10% das crianças pesquisadas; as outras, embora anormalizadas pelo meio, geralmente causas familiares de alcoolismo, abandono, maus tratos, miséria etc., não necessitariam de separação do ensino comum, embora não prescindissem de atenção cuidadosa de seus mestres (p. 63).

Atualmente, estamos em processo de estudo, de reflexão, de experimentação e de busca de modelos eficazes e eficientes de educação inclusiva para nossa realidade. Nesse processo, tem-se, na rede pública, o direito ao acesso ao ensino público, a toda e qualquer criança com necessidades educacionais especiais. Já a rede privada tem envidado esforços na busca de compreensão sobre a inclusão, bem como de formas para participar do processo de construção de um sistema educacional inclusivo. Esse momento exige uma reflexão sobre o papel da escola, pois herdamos da Escola Nova uma escola sobrecarregada, que abarcou tantos compromissos sociais que acabou relegando para segundo plano sua função primordial: sistematização de conhecimentos e a ênfase do saber básico, o que resultou numa escola onde se faz muitas coisas, mas se produz pouco conhecimento.

#### 4.2.3 Educação inclusiva e seus paradigmas

Entendo por paradigma o conjunto de ideias, valores e ações que contextualizam as relações sociais, sendo assim, observo que o primeiro paradigma formal a caracterizar a relação da sociedade com a parcela da população constituída pelas pessoas com deficiência foi o denominado Paradigma da Institucionalização (ARANHA, 2005).

Conventos e asilos, seguidos pelos hospitais psiquiátricos, constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência. Na realidade, tais instituições eram, e muitas vezes ainda o são, pouco mais do que prisões. A Medicina foi evoluindo, produzindo e sistematizando novos conhecimentos; outras áreas de conhecimento também foram se delineando, acumulando informações acerca da deficiência, de sua etiologia, seu funcionamento e seu tratamento. Entretanto, esse paradigma permaneceu único por mais de 500 anos, sendo, ainda hoje, encontrado em diferentes países, inclusive no nosso. Caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias.

Somente no século XX, por volta de 1960, é que o Paradigma da Institucionalização começou a ser criticamente examinado. O intenso movimento mundial de defesa dos direitos das minorias, que caracterizou a década de 1960, associado a críticas contundentes ao Paradigma da Institucionalização de pessoas com doença mental e de pessoas com

deficiência, determinou novos rumos às relações das sociedades com esses segmentos populacionais.

Ao afastar-se do Paradigma da Institucionalização e adotar as ideias de normalização, criou-se o conceito de integração, que se referia à necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserida, integrada, ao convívio em sociedade. Assim, integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessária a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais normal possível.

Diante disso, começaram a ser implantados os serviços de reabilitação profissional, especialmente, embora não exclusivamente, voltados para pessoas com deficiência, visando prepará-las para a integração, ou a reintegração na vida da comunidade. Nos anos 1960 e 1970, grande parte dos países, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a buscar um novo modelo no trato da deficiência. A proposição do princípio da normalização contribuiu com a ideia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade. Esse modelo caracterizou-se, gradativamente, pela desinstitucionalização dessas pessoas e pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em instituições não residenciais, embora ainda segregadoras. Da segregação total, passou-se a buscar a integração das pessoas com deficiência, depois de capacitadas, habilitadas ou reabilitadas. Este modelo denominou-se Paradigma de Serviços (ARANHA, 2005).

Da década de 1980 em diante, o mundo voltou a experimentar novas transformações. Avanços na Medicina, o desenvolvimento de novos conhecimentos na área da educação e, principalmente, a criação da via eletrônica como meio de comunicação em tempo real, com qualquer parte do mundo, veio determinar novas transformações sociais. Por um lado, maior sofisticação técnico-científica permitiu a manutenção da vida e o maior desenvolvimento de pessoas que, em épocas anteriores, não podiam sobreviver. Não se pode esquecer a quebra da barreira geográfica, na comunicação e no intercâmbio de ideias e de transações, que plantou

as sementes da globalização, as quais rapidamente foram germinando e definindo novos rumos nas relações entre países e sociedades diferentes.

Nesse contexto, mais do que nunca se evidenciou a diversidade como característica constituinte das diferentes sociedades e da população, em uma mesma sociedade. Na década de 1990, ainda à luz da defesa dos Direitos Humanos, pôde-se constatar que a diversidade enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades. Passou, então, a ficar cada vez mais evidente que a manutenção de segmentos populacionais minoritários em estado de segregação social, ainda que em processo de atenção educacional ou terapêutica, não condizia com o respeito aos seus direitos de acesso e participação regular no espaço comum da vida em sociedade. Como também isso impedia a sociedade de aprender a administrar a convivência respeitosa e enriquecedora, com a diversidade de peculiaridades que a constituem.

Começou, então, a ser delineada a ideia da necessidade de construção de espaços sociais inclusivos, ou seja, espaços sociais organizados para atender ao conjunto de características e necessidades de todos os cidadãos, inclusive daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais. Estavam aí postas as bases de um novo modelo, denominado Paradigma de Suportes (ARANHA, 2005).

Esse paradigma associou a ideia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade, de forma a garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais, independente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem.

Países como o Brasil têm definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantam tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal à escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos, mas esse movimento ainda é lento e necessita do auxílio de todos os envolvidos no processo educacional.

#### 4.2.4 Educação inclusiva e seus movimentos

Numa análise sobre o que tem sido os movimentos pela inclusão até a década de 1990, observo os reflexos provocados por três eventos e documentos mundialmente significativos, confeccionados a partir de 1990: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - provendo serviços às necessidades básicas de educação, em Jomtien, Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação Especial – acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994 e a Convenção Interamericana – para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência, na Guatemala, em 1999 (promulgada no Brasil através do Decreto nº. 3.956 de 08 de outubro de 2001).

No movimento pela inclusão, anterior à Declaração de Salamanca, a educação especial, na maioria dos países, seguiu um padrão semelhante de evolução. Num primeiro momento, caracterizado pela exclusão e segregação, a população é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada, quando não exterminada (SASSAKI, 1997).

Num segundo momento, houve uma modificação no olhar sobre a referida população, que passou a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como, por exemplo, a de aprendizagem. Em função dessa modificação, ocorreu o que poderíamos chamar de primeiro momento do movimento pela inclusão, ou seja, a integração (SASSAKI, 1997). Os excluídos começam a ser integrados a certos setores sociais, mas ainda predomina um olhar de tutela e a prática correspondente, no que lhes diz respeito. Muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em que se propõe a protegê-los, utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente saíam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes.

No século XX, momento de grande importância histórica para os movimentos sociais, no mundo ocidental, fortemente afetado pelas consequências das grandes Guerras Mundiais, os países participantes da Organização das Nações Unidas (ONU), em Assembleia Geral, em 1948, elaboraram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que, a partir de então, tem orientado os movimentos de definição de políticas públicas, na maioria dos países. Ocorreu, então, um terceiro momento, marcado pelo reconhecimento do valor humano destes

indivíduos, e como tal, o reconhecimento de seus direitos. Trata-se do movimento pela inclusão denominado de nova integração, ou inclusão propriamente dita (SASSAKI, 1997). Na maioria dos países, esse momento tem se intensificado, principalmente a partir da década de 1960.

Após a Declaração de Salamanca, o movimento pela inclusão teve a predominância dos seguintes aspectos: uma consequência imediatamente visível à educação especial, resultante dos expostos acima, reside na ampliação da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais. Ainda outra se verifica na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro dessa estrutura de Educação para Todos, oficializada em Jomtien. Entre outras coisas, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste exatamente na retomada de discussões sobre essas consequências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais.

Em termos objetivos, a inclusão implica a reformulação de políticas educacionais e a implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, em que a definição necessidades educacionais especiais provoca uma aproximação entre os dois tipos de ensino, o regular e o especial. É importante destacar que essa nova definição implica que, potencialmente, todos nós possuímos ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, necessidades educacionais especiais.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando as diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT e NOGUEIRA, 2002, p. 26).

E, se assim o é, então não há por que haver dois sistemas paralelos de ensino, mas um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos, por mais especial que este possa ser ou estar. O grande problema é que a realidade da educação escolar praticamente estacionou nesse modelo padronizante há mais de um século, tornando-se quase impermeável à realidade das mudanças que têm ocorrido no mundo. Algumas considerações de Mantoan, sobre a educação especial e a regular:

Muitas são as razões que explicam a impermeabilidade entre ambas; uma delas, sem dúvida, é a rigidez dos sistemas de ensino escolares, que se mantêm fechados, esclerosando-se pouco a pouco, pelo entupimento de seus canais de comunicação com o mundo exterior (MANTOAN, 1997, p. 47).

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino. Trata-se sim de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando de práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isso o que significa, na prática, incluir a Educação Especial na estrutura de Educação para Todos, conforme mencionado na Declaração de Salamanca.

Assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais (MAZZOTTA, 1987, p. 119).

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e com o desenvolvimento dos alunos, incluindo o próprio aluno, a família, o professor, a escola, a equipe de apoio, a sociedade, o governo. É importante que se pense e se reflita no cotidiano o que se pode fazer mediante as necessidades dos alunos e que estas têm de ser consideradas e trabalhadas a partir da observação de todos os aspectos do desenvolvimento do aluno. A importância de se trabalhar com grupos heterogêneos, na diversidade, aproveitando e valorizando as potencialidades de cada um, lembra que a Educação Inclusiva é para todos e não se restringe à inclusão de alunos com deficiência.

Observo, então, que se existem excluídos é porque não existe inclusão plena, e nesse sentido, o governo brasileiro promulgou, através do Decreto nº. 3.956/2001, a Declaração da Guatemala, de 1999, em que se comprometeu a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência e proporcionar sua plena integração à sociedade. Este decreto tem importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Dessa forma, não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois estaria configurando discriminação com base na deficiência.

#### 4.2.5 Aspectos legais que amparam a Educação Especial numa perspectiva inclusiva

A ONU, consciente dos compromissos que os Estados Membros assumiram, em virtude da Carta das Nações Unidas<sup>27</sup>, em Assembleia Geral, proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, Resolução ONU 2.542/75. Nela, solicita que se adotem medidas em planos nacionais e internacionais para que esta sirva de base e referência comuns, para o apoio e proteção desses direitos.

Na nossa Constituição Federal, de 1988, está a legislação relativa aos direitos sociais, trabalho, seguridade social e educação de pessoas com deficiência. A Constituição Federal assume o princípio da igualdade como pilar fundamental de uma sociedade democrática e justa, quando reza no caput do seu artigo 5º que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, BRASIL, 1988).

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isso significa que as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes. Enfatizo aqui que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, à disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade.

No ano de 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (MEC/SEESP, 1994, p.19). Essa política foi fruto da concepção integracionista, cujo modelo condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos considerados aptos às condições e ritmo de aprendizagem da turma, assim como usava o termo ‘pessoas com

---

<sup>27</sup> Em virtude da Carta das Nações Unidas, os Estados Membros assumiram o compromisso de obter meios em conjunto ou separadamente, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social.



deficiência’, ‘condutas típicas’, ‘altas habilidades/superdotação’ para se referir aos alunos atendidos pela referida política.

No Brasil, conceituou-se a deficiência através do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999, na tentativa de regulamentar a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispunha sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e criou-se a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). A norma jurídica de 1989 assim conceituava a deficiência:

Considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.

O dispositivo legal de 1999, nos seus artigos 3º e 4º, reelaborou:

Art. 3º - Para efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I - deficiência física;

II - deficiência auditiva;

III - deficiência visual;

IV - deficiência mental;

V - deficiência múltipla.

Em nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (Lei nº 9.394/96) incorporou esses princípios como sugestão, mas não os convocou como obrigatórios. Esse espírito prevaleceu por quase cinco anos, até a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, com orientações e normatizações sobre a inclusão na educação básica. Muitos direcionamentos produzidos por esse documento agora têm força de lei, entre os quais:

- Garantia de acesso à escola regular para todos os alunos;
- Responsabilidade da escola regular em atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns;
- Definição de educandos com necessidades educacionais especiais;
- Obrigatoriedade da escola em contar com professores especializados em educação especial em seu corpo docente;
- Necessidade de flexibilizar e realizar adaptações curriculares;
- Organização de serviços de apoio pedagógico especializado;
- Flexibilização da temporalidade do ano letivo, em determinados casos;
- Transitoriedade e excepcionalidade do atendimento em classes ou escolas especiais;
- Garantia da acessibilidade física à escola;
- Participação da família nas decisões;
- Formação continuada dos professores.

Nessa perspectiva, em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº. 172/2001 delegou funções no âmbito da União, Estados e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No seu diagnóstico, apontou um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, às instalações físicas e ao atendimento especializado.

A política educacional brasileira tem deslocado progressivamente para os municípios parte da responsabilidade administrativa, financeira, pedagógica pelo acesso e permanência de alunos com deficiência, em decorrência do progresso de municipalização do ensino fundamental. (PRIETO, 2006, p. 51)

Observo que essa diretriz tem provocado alguns impactos positivos no atendimento desses alunos em nosso município, pois tem garantido um atendimento de maior amplitude (AEE, professores auxiliares, atendimento psicopedagógico clínico) e em maior quantidade, uma vez que possuímos salas de recursos multifuncionais em praticamente metade das escolas da rede. Entre os impactos negativos, posso destacar a sobrecarga da rede municipal em relação à rede estadual, que não oferece as mesmas oportunidades e condições aos alunos com deficiência, pelo menos não sem que os pais ou responsáveis acessem seus direitos pela via judicial.

No ano de 2003, o MEC/SEESP implantou o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, tendo como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito do acesso de todos à escolarização, à promoção das condições de acessibilidade e à organização do atendimento educacional especializado.

A Organização Pan-Americana de Saúde e a Organização Mundial de Saúde (OPS/OMS) reuniram-se em outubro de 2004, em Montreal, Canadá, e passaram a adotar o termo ‘deficiência intelectual’ e não mais ‘deficiência mental’, declarando que:

Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. Garantindo [...] para as pessoas com deficiência intelectual, assim como para as outras pessoas, que o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

No ano de 2007, o MEC/SEESP apresentou o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” propondo diretrizes que devem se traduzir em políticas educacionais que produzam o deslocamento de ações e que possam atingir os diferentes níveis de ensino, constituindo políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização, orientando os sistemas de ensino para garantir ao aluno com deficiência o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum, a oferta de atendimento educacional especializado, a continuidade dos estudos e acesso a níveis mais elevados de ensino, promoção da acessibilidade universal, transversalidade da modalidade educação especial desde a educação infantil até a educação superior e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva versão preliminar de 2007 (PNEE/2008) promoveu uma mudança de terminologia retomando o PNEE/1994 e caracterizando as necessidades educativas especiais como deficiências,

transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Considera a Educação Especial como modalidade de educação escolar, e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional dos seus alunos.

A Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica na modalidade Educação Especial. Segundo orientações desse documento, deve ser assegurada a acessibilidade desse alunado na rede regular de ensino, possibilitando a ele todo recurso oferecido aos demais alunos, desde materiais didáticos e pedagógicos, mobiliário e equipamentos, transportes e todos os demais serviços, para sua participação plena na sociedade, bem como sua aprendizagem.

Perpassando todas as etapas dos níveis básico e superior de ensino, a Educação Especial passa a ser complemento ou suplemento da formação de alunos com deficiência através do atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais, perdendo sua condição substitutiva ao ensino comum em escolas e classes especiais. O atendimento individualizado de herança clínica também se configura nessa política como trabalho colaborativo, com apoio extraturno aos alunos. Propõe também um currículo flexível e dinâmico ao invés de adaptações curriculares, utilizadas nos casos mais graves.

Porém, existem algumas discordâncias em relação à implantação das políticas de educação inclusiva, como, por exemplo, a definição do papel que o AEE pode assumir. Uma delas, em que os conhecimentos acumulados sobre educação especial, teóricos e práticos, devem estar a serviço dos sistemas de ensino, ou seja, das escolas, dos professores, dos alunos, que a qualquer momento podem requerê-los, e que temos utilizado em nossa rede de ensino. E outra, em que se deve configurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, dirigidos apenas à população escolar que o ensino comum não consiga contemplar, podendo ser oferecidos em escolar regulares ou segregadas.

Nesse entendimento, a Educação Especial na perspectiva da inclusão problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligando a diferença como possibilidade de compreender nossa relação com o outro na constituição da identidade e

subjetividade dos sujeitos. Isso requer uma revisão na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que essa nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do aluno e na sua constituição como sujeito, conforme nos esclarece Stainback (1999):

Em geral, os locais segregados são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles (STAINBACK, 1999, p.25).

Um dos princípios da inclusão escolar é a universalização do acesso, ou seja, é a garantia da educação como um direito de todos. O planejamento e a implantação de políticas educacionais inclusivas requerem o debate e o domínio conceitual sobre inclusão escolar e sobre as solicitações decorrentes de sua adoção enquanto princípio ético e político, bem como a definição dos princípios e diretrizes nos planos e programas elaborados, permitindo a redefinição dos papéis da educação especial e dos espaços de atendimentos desse alunado.

Para isso, há que se investir na definição de tais padrões para o ensino brasileiro e, por mais que certas responsabilidades sejam de competência das escolas, como a elaboração, implantação e constante avaliação da realização de compromissos assumidos em seu projeto pedagógico, seu funcionamento em muito depende das condições asseguradas em nível do sistema de ensino, condições essas que são engendradas por políticas públicas (PRIETO, 2006, p. 83).

Na contramão de toda a legislação existente, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 abre a possibilidade da segregação, através da Meta 4, quando resgata o termo 'preferencialmente' em sua redação oficial, desconsiderando todo o esforço envidado no país pela educação inclusiva.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Entre os muitos desafios, está o de não permitir que o direito à educação seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter os alunos com deficiência

em classes comuns. Para tanto, é necessário identificar as intervenções e as ações desenvolvidas e/ou aprimoradas para que as escolas sejam espaços de aprendizagem para todos os alunos. Isso exige aprimoramento das propostas pedagógicas, dos processos avaliativos e da aprendizagem dos alunos, além da constituição de tempos e espaços privilegiados para a formação dos profissionais da educação para que venham a sentirem-se responsáveis por esse processo.

Assim, compreender inclusão escolar não somente como acesso a escola, mas como a conquista da educação como direito de todos pressupõe assegurar maior investimento financeiro nessa área, implementar uma plataforma brasileira para a educação amplamente discutida com a sociedade, e implantar uma política de contínua formação de professores, como exemplos de demandas para melhoria da sua qualidade (PRIETO, 2006, p. 84).

Em contrapartida, temos a Lei Federal nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Conforme dispõe seu artigo 1º, essa norma tem a prerrogativa de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, objetivando a sua inclusão social e cidadania, passando a vigorar a partir de janeiro de 2016.

Para melhor compreensão acerca de quem se encaixa no conceito “pessoa com deficiência”, o artigo 2º elucida que se trata de “[...] que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

Entre os aspectos positivos do novo Estatuto, destaca-se a existência de dispositivos dedicados aos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, conferindo ainda um capítulo exclusivo à regulamentação dos direitos à educação. Seu artigo 27 dispõe que:

“[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”.

O mesmo dispositivo ainda estabelece que “[...] é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

Na sequência, o artigo 28 dispõe acerca das obrigações que devem ser cumpridas pelo poder público na oferta de educação à pessoa com deficiência e, no § 1º, as estende às instituições de ensino privadas. O novo Estatuto também dispõe, em seu artigo 30, sobre os processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

Analisando essa nova ferramenta de busca pelos direitos à inclusão, verifico que o legislador brasileiro, a exemplo de outros países, está chegando à conclusão de que os tratados internacionais devem ser cumpridos e as pessoas com deficiência, já em posição de vulnerabilidade, não podem ser lançadas à margem da sociedade, devendo o poder público e a coletividade contribuir para o avanço socioeducacional do País. Ressalto ainda, que o Estatuto trouxe consigo um dispositivo crucial na busca pelos direitos. O artigo 88 criminaliza a conduta daqueles que discriminam as pessoas com deficiência.

Dessa forma, as pessoas com deficiência são reconhecidas como cidadãos detentores de direitos e devem ser incluídos nas escolas em cumprimento aos preceitos jurídicos, éticos e morais. Entretanto, cabe ao Estado, família, escola e sociedade, harmoniosamente, colocar em prática as determinações do referido Estatuto, pois considero que há apoio legal para as mudanças, porém também muitos entraves: a resistência das instituições especializadas a mudanças que ponham em risco suas conquistas até então; a neutralização da educação inclusiva, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas por falta de autonomia; o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como as pessoas com deficiência; assim como o corporativismo dos que se dedicam a eles; a ignorância e a fragilidade de muitos pais diante da deficiência de seus filhos.

Percebo assim, que em nosso país, apesar de toda a legislação existente, esses dispositivos não têm garantido práticas voltadas para a educação inclusiva. Muitas vezes, quando elas ocorrem, são feitas de forma desorganizada, improvisada, fragmentada e por ensaio e erro. Há necessidade de que essas práticas se conheçam e conversem entre si, que

haja alianças entre gestão pedagógica nas escolas e vontade política dos governos, até então manifestadas apenas na letra das inúmeras leis.

#### 4.2.6 Caminhos pedagógicos para uma Educação Especial que sonha ser inclusiva

A tradução para inclusão escolar, muitas vezes, tem se restringido à garantia da oferta de vagas para os alunos com deficiência em escolas comuns, essa distorção paradigmática pode ser um dos obstáculos à concretização da educação para todos. O objetivo da inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem, sendo assim as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não podem ser desprezadas na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase precisa recair sobre a identificação de suas possibilidades, objetivando construir alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos, esse é o novo paradigma.

Quando se fala em Educação Inclusiva, a distância entre o concebido e o realizado pode ser explicada pelo próprio entendimento que se tem da inclusão. O fato de estar sendo discutida, principalmente, em eventos sobre a educação especial traz a falsa ideia de que a proposta é, apenas, para aqueles que têm sido considerados como o seu alunado. São percepções indicadoras tanto de desinformação, quanto da implementação das práticas inclusivas apenas com alunos que frequentam classes e escolas especiais, inserindo-os em turmas do ensino regular.

Edler Carvalho (2006) afirma que “[...] a acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais” (p.49). O respeito à diversidade exige, sobretudo, respeitar os diferentes saberes das muitas pessoas com quem convivemos e aceitar os nossos não saberes.

Para garantir os esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há, ainda, muita confusão e incertezas a esse respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa



sobre inclusão, de imediato a associa às pessoas com deficiência, dificilmente se lembra das pessoas com altas habilidades ou das pessoas com dificuldades de aprendizagem, mesmo sem deficiências.

Em relação à implementação da proposta da inclusão escolar, há resistências de muitos professores e familiares; dúvidas de outros que se declaram preocupados com o desmonte da educação especial, das salas de recursos e serviços itinerantes; e, também, a aprovação e o entusiasmo de muitos, que estão fazendo com que ela aconteça. A resistência dos professores e de alguns pais é por eles explicada em razão da insegurança no trabalho educacional a ser realizado nas classes regulares, com os alunos com deficiência.

Familiares referem-se ao temor de que a inserção de seus filhos nessas classes não contribua, na intensidade desejada, para sua aprendizagem. Ponderam que as escolas não estão dando conta dos ditos normais que, cada vez mais, saem da escola sabendo menos. E os pais destes alunos alegam que o nível do ensino se prejudica, porque os professores precisam atender aos ritmos e limitações na aprendizagem dos alunos com deficiências, em detrimento de seus filhos normais.

Os professores alegam, e com razão, que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com as secretarias de educação e as direções de escolas. Entretanto, felizmente, são muitos os que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade, e é nessa perspectiva que encaminhei minha pesquisa, buscando junto às professoras que atuam na Educação Especial no município de Montenegro, as motivações e as experiências que contribuíram para a construção do seu desenvolvimento profissional numa perspectiva inclusiva.

Quando se procura esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, e que representa um processo de busca do igual direito de todos à educação de qualidade, encontram-se algumas objeções na assimilação da ideia. Por parte da maioria dos sujeitos parece uma ideia condicionada de que a inclusão é para os alunos da educação especial migrar das classes e escolas especiais para as classes regulares. Esse

argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos alunos que nunca tiveram acesso às escolas sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, permanecer e aprender.

Felizmente, é possível encontrar o entusiasmo manifesto em muitos pais e professores, certos de que, na diversidade, reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para os próprios alunos conviverem com a diferença e desenvolverem os saudáveis sentimentos de respeito ao outro.

Com o desafio do trabalho na diversidade, os professores também ganham, pois as tradicionais práticas pedagógicas centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI propostos pela UNESCO: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver junto (DELORS, 1998).

Dentre as reflexões sobre a educação inclusiva, outro aspecto conceitual que merece análise é a relação entre inclusão e integração como processos interdependentes, embora vários autores renomados e o próprio Ministério da Educação considerem que o termo integração deva ser abandonado. A discussão sobre o abandono do termo integração é um esforço enorme, em busca da exatidão terminológica para que uma palavra – a inclusão – dê conta, com maior precisão possível, de todas as implicações de natureza teórica e prática dela decorrentes e que garantam a todos o direito à educação, bem como o sucesso na aprendizagem.

Para pensar a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares, é importante oferecer-lhes a ajuda e o apoio de equipes de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e familiares, para que esses alunos não sejam meros números que constam nas matrículas ou nas salas de aula das escolas regulares.

Nesse aspecto, observo a importância de investigar os professores envolvidos nessa tarefa, que construíram suas carreiras investindo em formações e experiências profissionais voltadas à Educação Especial, mote principal desta pesquisa.

Precisamos compreender que não deve ser responsabilidade do curso de formação inicial a formação de um professor completo, embora se reconheça a importância da formação universitária, ela não pode ser considerada como única instância formativa. A formação inicial organiza um conjunto de expectativas e estratégias para o enfrentamento dos desafios que o professor vai encontrar no início da carreira, mas é no exercício de sua profissão que vai ocorrer o tornar-se professor (MADEIRA-COELHO, 2012, p.116).

As escolas inclusivas são para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer aluno. Nessa perspectiva, não apenas os alunos com deficiência seriam ajudados e sim todos os que, por inúmeras razões, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentam dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

A melhoria da qualidade das ofertas de atendimento educacional é uma necessidade que se impõe, para garantir o direito público e subjetivo de cidadania dessas pessoas. Porém, concordar com essa proposta não nos autoriza a eliminar todas as modalidades de educação especial, particularmente para aqueles que necessitam de apoio intenso e permanente. Autores como Mantoan (2005) se definem pela:

Inclusão incondicional, que dispensam programas, currículos, atividades e recursos pedagógicos individualizados; pois eles acreditam que essa estratégia é mais uma barreira à inclusão, porque é uma solução que exclui, que segrega e desqualifica o professor regente da classe e que o acomoda, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educacionais do aluno com deficiência são supridas pelo apoio do professor especializado (p.85-90).

Inclusão incondicional, com a qual me inquieto, devido às condições vividas em nosso sistema escolar e ao grande número de alunos que não se inserem nessa proposta, necessitando, sim, de apoio intenso e permanente, mas que, ao mesmo tempo, vislumbro como ideal a ser alcançado pela educação.

Contudo, se evidencia o confronto de duas posições em relação à educação das pessoas com deficiência, de um lado estão os defensores da proposta de uma escola única, que se comprometa com o atendimento de todos os alunos, e de outro, aqueles que compreendem que a igualdade de oportunidades pode ser traduzida inclusive pela diversidade de opções de atendimento escolar, o que pressupõe a existência de recursos especializados, para além da complementação, suplementação, apoio ou suporte à sua permanência na classe comum.

Entretanto, ao propor para alguns a garantia do atendimento educacional especializado em salas de recursos, em classes ou em escolas especiais, não estou defendendo que se mantenham como têm sido, nem que funcionem como espaço institucionalizado do fracasso escolar e muito menos como ambientes exclusivos e excludentes.

A defesa da melhoria das respostas educativas da escola inclui, nos processos de reforma, a ressignificação das modalidades de atendimento da educação especial. Faz-se necessária uma profunda revisão de seus papéis, seja em relação ao alunado que devem receber, seja em relação ao processo de ensino e aprendizagem a ser adotado nelas, seja em relação ao seu funcionamento, e que devem estar previstos no projeto político pedagógico e nos regimentos dessas escolas.

Ainda, em relação à inclusão e à integração, Edler Carvalho (2006) acredita que “[...] há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo inclusão e o outro, dos que defendem a proposta da educação inclusiva sem desconsiderar a importância da integração como processo interativo e que deve fazer parte da educação inclusiva” (p.30), com o qual me identifico e penso ser o mais viável para o nosso contexto educacional.

Antes de discutir o como incluir, é importante ter bem claro que a ideia da inclusão educacional pressupõe a melhoria da resposta educativa da escola para todos, em qualquer das ofertas educacionais, pois diante do fracasso escolar de tantos alunos, a tendência tem sido a de considerá-los, igualmente, como alunado da educação especial, para tanto, “[...] devemos conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência, reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação [...] implicação que nos faz repetir e nos compromete” (BAPTISTA, 2006, p. 29).

Na visão de Edler Carvalho (2006), a concepção de fracasso escolar tem sido reforçada pelo uso da expressão: “[...] alunos com necessidades especiais<sup>28</sup> – genérica e abrangente – ou pela dicotomia do nosso sistema educacional – ou é comum, para os ditos normais, ou é especial, para os que necessitam de atendimento educacional especializado” (p. 31). E, nesse caso, a inclusão tem sido dirigida a estes, na medida em que “[...] se diferenciam

---

<sup>28</sup> Esta expressão tem sido utilizada neste trabalho por ser a ratificada pela Declaração de Salamanca em 1994, apesar de “genérica e abrangente”, ainda é utilizada em muitos textos, livros e documentos.

da maioria (conceito estatístico de normalidade) ou não correspondem ao modelo esperado (conceito ideológico de normalidade)” (p.31).

Ao reunir pessoas de diferentes origens socioeconômicas, culturais, religiosas e com características individuais diversas, a escola e seus professores tem de planejar atividades favorecedoras da socialização, pensando-a como processo de adaptação do indivíduo a um grupo social e, em particular, de uma criança a vida em grupo (PRIETO, 2006, p. 61).

Quero lembrar que a proposta da Educação Inclusiva não foi concebida para determinados alunos apenas, sendo assim, a escola precisa melhorar para todos, indistintamente, este é o verdadeiro significado da educação inclusiva, uma educação de boa qualidade para todos, indiscriminadamente.

A seguir, apresento as análises temáticas e os questionamentos realizados, aos quais procurei resposta com essa pesquisa, mesclando os dados coletados na empiria e o referencial teórico utilizado, organizado em quatro dimensões e que comporão o capítulo seguinte.

## 5 DIÁLOGOS E REFLEXÕES COM O PERCURSO EMPÍRICO

Neste capítulo, apresento os resultados das análises temáticas realizadas, resgatando os diálogos com as professoras participantes e suas reflexões sobre esse processo investigativo, assim como procuro responder à questão central dessa pesquisa: Como os percursos formativos e as experiências docentes em educação especial contribuem na construção do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva inclusiva?, integrando os aspectos teóricos e práticos, nela utilizados.

Organizo este capítulo em quatro dimensões, com diálogos e reflexões sobre: a iniciação profissional; a formação e a experiência profissional; a educação especial e inclusiva e o desenvolvimento profissional; e por fim, as (trans) formações profissionais.

Na apresentação dos resultados, utilizo as narrativas das professoras participantes para ilustrar os achados da pesquisa, porém no intuito de preservar as identidades dessas professoras, substituo seus nomes por Professoras: A, B, C, D e E.

### 5.1 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO PROFISSIONAL

Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.

PAULO FREIRE, 2007

Ao analisar as narrativas das participantes desse estudo, apoio-me no pensamento de Osório Marques (1990) que nos explica que “[...] vemos a educação como fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações” (p. 51) e por este motivo, compreender as motivações que levaram essas professoras a sua escolha profissional, significa compreender um pouco de suas trajetórias pessoais e pré-profissionais, assim como compreender que “[...] viver como ser humano é agir sobre si mesmo e sobre seu mundo, com inteligência e liberdade. Tomar em suas mãos a tarefa de organizar a própria vida e as condições em que ela se desenvolve e conduzi-la sob responsabilidade própria é o que, hoje, denominamos educação.” (p. 51). Pensamento que corrobora com os depoimentos das Professoras C, D e E, sobre suas motivações para a escolha profissional e como elas foram permeadas por relações afetivas

repletas de encantamento e conscientes da importância e da responsabilidade assumida pela profissão professor, mas ao mesmo tempo com autonomia e entusiasmo:

Minha mãe sempre teve uma grande visão de mundo, queria que eu fosse uma mulher independente e que tivesse uma profissão que fizesse segundo ela: diferença na sociedade. Em 1981 comecei a trilhar os caminhos para minha formação no magistério. Num primeiro momento, este, era o desejo da minha mãe. Passado algum tempo do curso, este, também passou a ser o meu desejo: tornar-me professora.

Minha mãe era professora e sempre convivi com Escola, às vezes indo com a minha mãe passar à tarde na escola enquanto ela lecionava, participando das festas, fazendo os trabalhos que a mãe preparava para seus alunos... Assim sendo, a escolha por seguir a profissão da mãe foi se tornando uma coisa, de certa forma, natural. Minha família também incentivava a essa escolha e não tive dúvida ao escolher o Curso de Magistério quando o Ensino Fundamental foi concluído.

Estudava próximo de minha casa e adorava colaborar com minha tia que era professora alfabetizadora, me sentia muito importante quando ela me solicitava para ajudar a escrever em papel almaço os exames finais. Esta tia, por não ter filha mulher vivia sempre me paparicando, cuidando e alimentando com livrinhos a minha meninice e sendo ela uma profe talvez tenha nascido ali sem que eu percebesse o desejo pela educação, pois o trabalho com a diversidade com certeza nasceu e se instalou desde cedo ao ingressar em uma comunidade tão peculiar e ao mesmo tempo tão diferente.

Inspirada nesses depoimentos, resalto a importância de compreender esse período de iniciação profissional, que envolve suas histórias pessoais, familiares e escolares, assim como a formação inicial e os primeiros anos de docência, período em que os professores mais aprendem do que ensinam, lembrando a afirmação de Marcelo Garcia (2009, p. 20), que “[...] os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”, como observo serem as professoras participantes dessa investigação, num período em que o professor precisa construir conhecimentos a partir de diferentes contextos para ir organizando sua forma pessoal de agir, sua teoria particular em relação à gestão dos alunos, da aula e do espaço escolar, com implicações cognitivas, éticas e afetivas. Nessa perspectiva, “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1992, p.38).

Um dos autores que descreve e caracteriza a fase de iniciação no campo profissional docente é Huberman (1992), evidenciando que este início é caracterizado pelas fases de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência traduz o que se chama de choque do real, o confronto com a novidade e a complexidade das situações profissionais, que contempla a

sondagem constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em encarar, ao mesmo tempo, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, as dificuldades em lidar com alunos problemáticos, com material didático inadequado, etc. Em compensação, a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a euforia por ser responsável por sua sala, seus alunos, suas aulas, por sentir-se colega de seus pares no campo profissional.

Segundo Huberman (1992, p.39) “[...] os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”, conforme nos contam as Professoras A e C:

Há vinte anos atrás confesso que fiquei bastante assustada quando tive minha primeira experiência como professora de uma escola que iniciava seu processo de aceitação de alunos especiais. No entanto, foi só um início difícil de uma mudança de ideias e atitudes que através de dedicação, estudo e reflexão se tornou a tônica do meu trabalho. Com o tempo me senti motivada, mas sabia da responsabilidade aí imposta. Sentimentos que me foram despertados durante esse período não adormeceram jamais...

O início da minha docência foi um período em que encontrei situações inesperadas e, às vezes, difíceis de serem enfrentadas, mas, também, foi um período rico na construção de um saber especificamente ligado à prática pedagógica. Na minha formação inicial o mais significativo foi saber que podia ajudar uma pessoa a se alfabetizar. No magistério também aprendi através das didáticas o “jeito” de ensinar, como uma habilidade que foi sendo desenvolvida. Entre as habilidades e competências aprendi que temos que planejar nossas aulas, avaliar o aluno, ser comprometido, ter responsabilidade, estar motivado para poder motivá-lo, ser tolerante e criativo.

Essa formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática dos professores de profissão e a fazer deles professores “reflexivos”. Isso significa, na visão de Tardif (2002), programas de formação de professores organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural e a científica ou disciplinar, através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia e filosofia da educação, didática, metodologia etc.), vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da formação profissional (p.288-289).

Esse deslocamento de centro de gravidade significa, conforme Tardif (2002), que a inovação, o olhar crítico e a teoria devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais do exercício da profissão e a contribuir, assim, para sua evolução e transformação



(p.289). Esses ingredientes são essenciais na formação de um professor reflexivo, capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas, e capaz de modificar, ao mesmo tempo, seu comportamento e os elementos da situação, a fim de alcançar os objetivos e ideais por ele fixados. Além disso, essa formação inicial precisa levar em consideração os diferentes alunos que nós, professores, encontraremos no exercício de nossa prática profissional e em nossas possibilidades de atuação para com esses alunos.

A prática pedagógica não é livre de conhecimentos teóricos e esses adquirem novos significados quando, diante da realidade escolar, busca-se 'entender o contexto social do ensino'. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 45)

Diferente do que ocorre com outras profissões, o professor iniciante, muitas vezes, começa seu exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão ética, social e política, sem esquecer, é claro, na dimensão pedagógica. Nesse caso, é importante entender que solidariedade, autonomia e reflexão estão na base do profissionalismo, e é preciso também estabelecer espaço para que elas se deem. No entanto, na formação profissional dos professores, não é isso que acontece. A preocupação tem incidido mais sobre uma aquisição de informações e de competências fragmentadas, dirigidas somente para a prática, deixando de lado uma ampla e verdadeira formação cultural.

Essa é uma importante preocupação, uma vez que a formação acadêmica dos cursos de formação de professores privilegia, conforme Tardif (2002, p.36-39) e Gauthier (2006, p.29-35), os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e da ciência da educação, em que os professores iniciantes se constituem a partir de uma perspectiva conteudista, acreditando ser esta a base para seu exercício profissional, porém, percebem que as exigências vão muito além e vivem o que Huberman (1992) e Tardif (2002) chamam de choque de realidade, sendo assim “[...] converter-se em professor se constitui num processo complexo, que se caracteriza por sua natureza multidimensional, idiossincrática e contextual”, conforme Marcelo Garcia (2009, p. 86).

Observo ainda outro aspecto relevante nos relatos das participantes, que elas chamam de interesse pela formação continuada, pela reflexão constante, por um planejamento bem estruturado e por trocas de experiências. Elas compreendem, como nos diz Freire (1996, p.55), que “[...] ensinar exige consciência do inacabamento [...]. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas

só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Portanto, essas professoras sabendo-se inacabadas compreendem estar em constante processo de aprendizagem, considerando-se professoras aprendentes. Certamente esse é um “[...] contexto de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão e não uma condição adquirida” (NÓVOA, 1992a, p. 16), como percebo nos ditos das Professoras A e C:

Nesse início registrava todas as questões que me incitavam a buscar respostas e que normalmente originavam outras inquietações. Muitas ainda são minhas dúvidas e incertezas, mas através da minha caminhada, enquanto professora e incansável estudante, sinto-me mais segura, percebo que esses sentimentos são saudáveis, me fazem crescer, aprender e promover a construção dos meus alunos.

Sempre estive preocupada com a qualidade das minhas aulas e de que forma poderia auxiliar meus alunos a tornarem-se sujeitos críticos, conscientes, cidadãos. A habilidade da reflexão sobre a minha prática é algo que sempre me acompanhou.

Nessa perspectiva, Flores (2009) afirma que os professores aprendem continuamente, e que entre as formas mais efetivas de sua aprendizagem estão: a reflexão sobre a própria prática; a análise da reação dos seus alunos; o ensaio de novas estratégias; a partilha de experiências com seus colegas; a frequência em cursos, oficinas e conferências; a leitura de livros; e que está em completa sintonia com as falas das interlocutoras, e acrescento, ainda, as formas virtuais como filmes, documentários, programas de televisão, vídeos, internet e etc. Considerando todas as possibilidades elencadas pela autora, fica visível a importância da formação do professor nos espaços do trabalho e na relação com seus alunos e com os outros professores.

Enfim, a formação profissional dos professores não se limita à formação inicial na universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação continuada que abrange toda a carreira docente e as constantes exigências feitas a nossa atuação profissional. E, ao compreender a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do professor através de um processo reflexivo, crítico e criativo, sua finalidade é motivar o professor a ser sujeito ativo na pesquisa de sua própria prática profissional, produzindo conhecimento e intervindo na realidade, a partir de suas necessidades práticas. Ao invés de se limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão, de acordo com as necessidades de nossa atuação.

Ao estruturar o que faz para partilhar em sua comunidade de prática, o professor reflete e refaz práticas culturais arraigadas que, muitas vezes, atrapalham seu desenvolvimento profissional. Condição essa muito significativa para todos os professores, e principalmente para os iniciantes, que estão na fase de construção de seus repertórios de saberes ligados às atividades de ensinar e aprender. No intuito de elucidar os sentimentos dessas professoras, recorro aos dizeres de Fernandes (2008, p. 149):

Ao viver estas situações, há uma exigência de que nós, professores, tenhamos uma postura ética e pedagógica para perceber que a segurança como professor significa trabalhar com a própria dúvida de assumir-se como sujeito nesta teia, em que se refazem o conhecimento e as relações em cada dia, entendendo que o “passado não é antecedente do presente, é sua fonte”<sup>29</sup> (BOSI, 1979, p. 48 apud FERNANDES, 2008, p. 149) e que o respeito aos alunos envolve o acolhimento dos ditos e dos não-ditos e, também, a consciência dos preconceitos que trazemos de nossas próprias vivências.

Ainda entre os aspectos significativos narrados sobre o período de iniciação profissional, destaco a necessidade de uma formação de professores que prepare os profissionais para ensinar em situações-limite, sem fórmulas prontas (FERNANDES, 2008), aptos a compreender conflitos e possibilidades inerentes ao ensino como prática social, situados em determinado contexto histórico. Fernandes (2008) destaca ainda a necessidade de uma educação da sensibilidade para o imprevisível, que os saberes da experiência vão sinalizando-nos, e que observo nas falas das Professoras B, C e E:

Aos 17 anos fiz meu estágio e lembro que tinha muitas dúvidas se era o que eu queria. Era tímida, quase não falava, tinha muitos medos. Medo de não dar conta, de não saber o que fazer, o que dizer, medo de não conseguir controlar os alunos, etc. Com o tempo entendi que, de fato, não controlamos os alunos. Na verdade não controlamos nada e que o nosso papel na educação nem é esse mesmo. Não temos que controlar, temos que auxiliar nossos alunos a serem ousados na vida, a tentar sem desistir e principalmente em acreditar no seu próprio potencial.

O início da minha docência foi um período em que encontrei situações inesperadas e, às vezes, difíceis de serem enfrentadas, mas, também, foi um período rico na construção de um saber especificamente ligado à prática pedagógica.

Logo no início senti dificuldade em me encaixar no sistema de ensino, mesmo já tendo frequentado uma escola com propósitos semelhantes, a partir do 2º ano as coisas começaram a fazer sentido, porém meu encontro e empoderamento com a profissão que hoje exerço se deu no período de estágio com uma turma de 2º ano em uma escola estadual. Eu adorava planejar e no momento de colocar em prática sempre acabava inventando, tirando ou acrescentando algo nas aulas.

---

<sup>29</sup> BOSI, Éclea. **Memória e Sociedade: lembrança dos velhos**. São Paulo: Quirós, 1979.

Dessa maneira, me deparo com os desafios do início da carreira, os quais têm a tarefa de servir como estimulantes para continuar nossa caminhada. Entretanto, observo que ao enfrentar desafios e o medo frente às novas situações, encontro outros questionamentos e dúvidas, mas que estes devem nos impulsionar, como alertam Freire e Shor (1987, p. 76):

Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. [...] Entretanto, devo estabelecer os limites para ‘cultivar’ o meu medo (rindo). Cultivá-lo significa aceitá-lo.

Nessa mesma ótica, Cavaco (1999, p. 179) transmite uma mensagem de otimismo aos professores que se deparam com as difíceis situações do início da carreira:

É o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição de amizade e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida. Trata-se de um período de tensões, de desequilíbrios e de reorganizações frequentes, de ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Os professores organizam seus percursos profissionais a partir de vivências significativas no ambiente escolar, elaborando acervos particulares de conhecimentos, práticas e posturas profissionais, construindo assim suas carreiras, como posso observar nas narrativas das interlocutoras desse estudo. O que sinaliza Guarnieri (2005, p. 5), quando reforça a necessidade de um diálogo contínuo entre as aprendizagens teóricas e as aprendizagens práticas construídas no ambiente escolar. Enfatizando a disponibilidade e a iniciativa do professor iniciante em apropriar-se dos aspectos teóricos, com o intuito de utilizá-los nas situações cotidianas de seu trabalho, valorizando as lições apreendidas, flexibilizando seu encontro com as práticas a serem vividas na nova experiência profissional.

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

É preciso enfatizar que, conforme Nóvoa (1992a), “[...] a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.” (p. 25), pela disposição constante de autocrítica e autoanálise do trabalho

desenvolvido, em que pese, percebo essa disposição muito acentuada em nossas professoras participantes, sendo este um diferencial em suas trajetórias profissionais, e que certamente foram significativas no início de suas carreiras.

## 5.2 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

PAULO FREIRE, 1996, p. 25

Na obra de Osório Marques (2003) é possível encontrar que o Homem não é por natureza o que é ou deseja ser; por isso necessita formar-se, ele mesmo, segundo as exigências de seu ser e de seu tempo; necessita cada Homem reatransgredir a história do seu gênero humano e da cultura, para delas fazer-se parte viva e operante (p. 41). Em concordância com o autor, penso que a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Sendo assim, nossa atuação profissional tem seus pressupostos voltados ao aprendizado e domínio das condições materiais para o exercício profissional, com os objetivos postos, as rotinas estabelecidas, as instituições e formas organizativas, os saberes qualificados e as tecnologias necessárias. Pressupostos de uma aprendizagem, mas, sobretudo, pressupostos de uma decidida atuação coletiva no sentido da superação das condições dadas e das imposições de interesses alheios (OSÓRIO MARQUES, 2003). Refletindo sobre esse pensamento do autor, encontro amparo nas lembranças das participantes desse estudo, pois

todas externaram a relevância da formação conjugada com a experiência profissional, como condição *sine qua non* para sua atuação profissional, como constato nos relatos das Professoras A, B, C, D e E:

Foram muitas horas de estudos, cursos de especialização, duas pós-graduações na área, seminários e grupos de estudo. Ressalto a importância dessa caminhada, estar se efetivando concomitantemente com minha vida profissional ao longo dos anos. Aprender na prática foi e continua sendo muito significativo.

Desde que ingressei no magistério tenho aprendido muito. A Secretaria de Educação sempre nos proporciona cursos e atividades de formação continuada durante o ano, momentos onde somos desafiadas a refletir sobre a nossa prática no dia a dia da escola.

Durante os anos de 1988 e 1989 fiz o curso de Estudos Adicionais em Educação Artística e pude oferecer aos meus alunos maior prazer nas minhas aulas. Sabe-se o quanto a Arte contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das pessoas. Em 1997, ingressei pela primeira vez em uma universidade, no curso de Licenciatura Plena em Artes Plásticas. Não concluí. Em maio de 2004 fiz o vestibular para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Concluí o curso de graduação em janeiro de 2008 e durante o mesmo ano fiz vários cursos na área da inclusão. Em 2010, iniciei o curso de pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. Dos conhecimentos, habilidades e competências construídos na minha formação continuada ressalto, a capacidade da autocrítica e da reflexão sobre a minha prática pedagógica. Como somos seres em permanente construção, somos capazes de repensar nossas ações e como professora/aluna tive a chance de rever a minha prática e trilhar novos caminhos em busca de uma melhor qualidade na educação. Esses conhecimentos foram construídos na interação com as pessoas: professores, alunos, colegas, sociedade e na literatura.

Terminei o Estágio do Magistério no primeiro semestre de 1993 e já ingressei na faculdade no segundo semestre do mesmo ano; fiz vestibular para Psicologia, mas logo pedi transferência de curso para Pedagogia, porque queria trabalhar logo e o curso de Psicologia era diurno; então achei melhor me dedicar logo para a profissão que havia escolhido inicialmente. Conclui a Pedagogia em 1998, fiz cinco cadeiras em todos os semestres, na Unisinos. Estudava muito e continuei com a exigência alta, me cobrando notas boas, queria sempre estar entre as notas mais altas da turma.

Matricular-me num curso de Pedagogia foi só uma questão de tempo, quando me dei conta já estava realizando um dos meus sonhos. Hoje percebo a importância em não desistir mesmo quando me sentia cansada e muitas vezes desmotivada. A Pedagogia foi me abrindo portas para outras formações e informações que hoje eu carrego na malinha, pois foi abrindo caminhos que venho percorrendo com o maior prazer. No trajeto percorrido fiz várias capacitações, cursos na área da Inclusão o que só veio a reforçar meu pensamento de que trabalhar toda a diversidade Inclusiva é possível e necessário.

Nessa perspectiva, o professor busca em sua profissão, possivelmente, respostas às indagações existenciais de quem está impelido a entender, para melhor realizar as tarefas em que empenha consigo, com seus alunos, ou mesmo formando outros professores. Enquanto

sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o Homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Sob a ótica de Osório Marques (2003), “[...] na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seus saberes sobre si mesmo e seu mundo” (p. 41).

O processo de formação docente depende dos percursos educativos, é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversos aspectos e outorga relevância significativa para a prática pedagógica e para a experiência profissional, construindo nesses percursos o desenvolvimento profissional, lembrando que essa atuação profissional engloba saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes construídos na experiência, como sugerem as interlocutoras dessa investigação, as Professoras B, C, D e E:

O trabalho no setor do Laboratório de Aprendizagem e AEE têm complementado o meu crescimento como educadora, bem como esses momentos de estudo e formação que vivencio nos cursos; reuniões pedagógicas da escola; nas reuniões do setor juntamente com as colegas de outras escolas; no contato com as profes dos alunos atendidos durante o ano; nas conversas com as famílias dessas crianças; no atendimento deles onde contam sua história e nos ajudam a perceber formas de ajudá-los a encontrar seu caminho.

Dos conhecimentos, habilidades e competências construídos na minha prática profissional, destaco a importância de sermos mediadores no processo de construção do conhecimento do educando. Também, nos cabe planejar situações de aprendizagem capaz de desenvolver nesse a reflexão crítica da realidade, através do diálogo e da interação, promovendo a participação, o comprometimento e a responsabilidade no processo de aprendizagem, numa aprendizagem significativa.

Um pouco antes do término da faculdade, a Diretora da Escola municipal na qual iniciei e que trabalho até hoje, me convidou para trabalhar com a Sala de Apoio Pedagógico, um espaço que estavam pensando em implantar, que trabalhasse com as crianças com dificuldades de aprendizagem e múltiplas repetências (ainda não se falava nas crianças com deficiência). Essa ideia me encheu de expectativas e passei a procurar ler e me informar mais sobre isso. O trabalho começou e eu percebi que precisava aprender mais, achava que não estava alcançando as reais necessidades das crianças e comecei a pensar em um curso de pós-graduação que me auxiliasse. Assim, em 2002, busquei um curso que era ainda novo na FEEVALE, Psicopedagogia Clínica e Institucional. Dois anos de curso e de estágios que contribuíram bastante para minha formação e onde tive um pouco mais de contato com a educação especial. Ao mesmo tempo, como professora desta sala, nossa coordenação na SMEC nos proporcionava vários cursos de formação continuada, visitas às escolas que possuíam Laboratório de Aprendizagem e Salas de Recursos em outros municípios, como Porto Alegre, que já tinha boa caminhada nesta área.

Meu primeiro contato com Sala de Recursos que era chamada somente Laboratório de Aprendizagem, independente da clientela atendida, foi em 2004 numa das escolas em que continuo atuando até hoje e foi trabalhada para ter o formato que tem hoje. Eu não conhecia o trabalho e como minha prática girava em torno da alfabetização me senti desafiada, porém jamais imaginei o tamanho da responsabilidade e como e quanto me envolveria com aquela nova tarefa. Fui dando forma, características

próprias, estudando, buscando e me apropriando desse novo. Apaixonei-me por este espaço buscando sempre informações e acatar as orientações que se tem dos especialistas. Minha última formação foi um curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado passando por todas as deficiências, altas habilidades e transtornos. No entanto parece que não consigo estar satisfeita, necessito do movimento que a educação causa em alguns, apesar da experiência sempre quero mais, pois as novidades estão aí e precisam ser aprendidas e disseminadas.

De fato, a profissionalização do ensino exige um vínculo muito estreito entre a formação continuada e o exercício da profissão, baseando-se nas necessidades e situações vividas pelos professores, conforme nos salienta Lima (2012, p. 139):

Grande parte dos estudos em torno dos saberes docentes e da formação de professores evidencia preocupação em discutir os saberes da experiência, da prática, como algo que é constituído independentemente dos cursos de formação. Para compreender como os professores equacionam, em sua formação e em sua atuação, as dimensões entre saberes e práticas, é importante, também, considerar o conjunto de saberes que respaldam suas ações e que constituem um saber sobre a profissão, constituído por eles próprios.

Sobre essa possibilidade, Lima (2012, p. 140) afirma que “[...] o professor mobiliza esses saberes dependendo de sua necessidade na dinâmica de seu trabalho, porém não tem consciência de que essa mobilização é parte integrante de sua formação construída ao longo do tempo”, o que pude observar nas interlocutoras dessa investigação, pois embora não tenham consciência dessa mobilização, dispuseram-se a desenvolver novos saberes pedagógicos e a vivenciar novas experiências profissionais, a fim de formular soluções respaldadas por suas práxis. Cavaco (1999, p. 162) reforça essa reflexão:

Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se aperfeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor.

Ressalto a referência de Tardif (2002), quando diz que a formação docente supõe um *continuum*, no qual, durante a carreira docente, fases do trabalho devem alternar com fases de formação contínua. Os movimentos de formação continuada devem fazer parte das preocupações da escola que deseja um corpo docente atualizado e esclarecido. Projetos de atualização, círculos de debates, grupos de reflexão, organização de painéis, de palestras, como já referiram as entrevistadas, são iniciativas que podem estabelecer um programa



enriquecedor de formação continuada, em benefício de todos os profissionais da escola, quer sejam novatos, quer sejam mais experientes, como constato na fala da Professora D:

Os cursos que a Secretaria de Educação nos proporcionam têm sido muito importantes, as visitas às escolas que possuíam Laboratório de Aprendizagem e Salas de Recursos em outros municípios, como Porto Alegre, que já tinha boa caminhada nesta área, e a troca com o grupo de colegas que fazem parte dos Laboratórios de Aprendizagem e AEE de nosso município tem sido fundamentais para nosso fortalecimento como grupo e como pessoa, a fim de enfrentar os desafios que vão surgindo a cada dia.

Ainda em Tardif (2002), destaco reflexões sobre a construção dos saberes que potencializam processos de formação e transformação no âmbito do trabalho docente. Os novos saberes são ressignificados pelas experiências acumuladas pelos docentes em suas trajetórias educativas, devendo ser ressaltado que seus valores sociais, culturais e epistemológicos relacionam-se diretamente à sua capacidade permanente de renovação.

Sendo assim, entendo que a escola é um espaço privilegiado de construção e ressignificação de saberes. É por meio da aprendizagem docente que o professor aprimora e reconstrói os saberes necessários à sua atuação profissional, sendo fundamental concebê-los em sua historicidade.

Dessa maneira, a formação de professores precisa ser um desafio para escola, constituindo-se, a instituição, como um ambiente educativo, que conjugue formação e trabalho em todas as suas ações, preocupada com o desenvolvimento desses profissionais, como defende Nóvoa (1992a), evidenciando, assim, um processo formativo permanente, encontrado no dia a dia dos professores e não em atividades ou projetos isolados.

O desenvolvimento profissional já se concretiza como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções, como revela a Professora C, e nesta perspectiva, Marcelo Garcia (1999) adota o conceito de desenvolvimento profissional de professores, pois entende que se adapta à concepção que tem do professor como profissional do ensino. Assim, como entende que o conceito 'desenvolvimento' tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada dos professores (p. 137).

Entendo por desenvolvimento profissional a busca de novos conhecimentos para aperfeiçoar a prática. Nesse sentido, estive desde a minha formação no magistério em busca destes, para melhorar minha prática pedagógica e assegurar aos meus alunos a aprendizagem. Em relação ao meu desenvolvimento profissional sonho ainda em continuar meus estudos.

Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento profissional dos professores’, pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança, implicado na resolução dos problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicional do individualismo nas atividades de formação.

Dessa forma, as atividades de desenvolvimento profissional não afetam apenas os professores, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, orientadores, quer sejam pessoal de apoio. Assim sendo, o desenvolvimento profissional dos professores ocorre no contexto do desenvolvimento das instituições em que trabalham, ou não, como observo na narrativa da Professora B:

O desenvolvimento profissional é estar estudando e se atualizando. Hoje, numa época em que a tecnologia de informação e comunicação invade nossas vidas, o acesso ao conhecimento está mais facilitado e a possibilidade de crescimento é maior. Gostaria muito que houvesse mais estudo na escola sobre as deficiências das crianças que são atendidas lá. Mas infelizmente as nossas reuniões não acontecem assim.

Percebo que o desenvolvimento profissional dos professores é tido como um todo, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais. Conforme Marcelo Garcia (1999), “[...] vemos o desenvolvimento profissional dos professores como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino” (p. 139). A ideia de que os professores aprimoram seu trabalho ao longo da carreira, ou que a experiência prática confere à prática pedagógica uma qualidade potencialmente superior, apesar de tácita entre os próprios professores, apenas recentemente começa a ser reconhecida pelos especialistas como variável decisiva para compreensão do trabalho educativo e, sobretudo, para a ação e formação dos professores, como sinaliza a Professora D: “[...] tenho consciência de que tenho muito a aprender e que preciso continuar buscando novos conhecimentos, qualificando sempre a minha prática” e a Professora E:

Sinto ainda com um friozinho na barriga quando se fala em preparo para trabalhar com a Educação Inclusiva, pois não me sinto preparada numa plenitude de certezas, porém sinto-me disposta e constantemente desafiada no papel que exerço nas minhas escolas. Quanto ao meu desenvolvimento profissional nada está concluído e nem definido, a busca precisa ser constante e sempre inovadora não deixando de lado o que já conquistamos, apenas somando. Ainda tenho na área de formação profissional como meta concluir o Pós em Neuropsicopedagogia, pois venho lendo muito a respeito e acredito que me trará subsídios favoráveis ao meu desenvolvimento profissional e nas práticas do meu cotidiano. Só se para de aprender quando se morre.

O conceito de desenvolvimento profissional docente baseado na proposta de um *continuum* de formação, em que a formação básica é apenas o início de um processo do trabalho docente que ocorrerá ao longo da carreira, permeado por atitudes, conhecimentos e capacidades, é, infelizmente, recente. O recurso para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios colocados para os professores é, sem dúvida, seu desenvolvimento profissional, processo que se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, como deixa claro a Professora B em seu discurso:

Mas, mesmo com a experiência de 20 anos de magistério e 10 anos como psicóloga clínica, gostaria de fazer uma especialização na área da deficiência e da Educação Inclusiva e principalmente com relação ao trabalho com o autismo na escola.

Sentir-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da nossa escolha pela profissão, graças a, e fundamentalmente, a partir de um saber experiencial, resultante do modo como nós, professores, nos apropriamos dos saberes de que somos detentores, que devemos reconceituar; da capacidade de autonomia com que exercemos nossa atividade; e do sentimento de que controlamos nosso trabalho (NÓVOA, 1992a).

De fato, o professor aprende com as práticas do trabalho docente, interagindo com os outros, pares e/ou agentes do processo educativo, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos próprios e dos seus alunos, avaliando e reajustando as suas formas de ver, de agir e de refletir (CAVACO, 1993), no quadro dos seus valores pessoais, dos valores sociais vigentes e da cultura e desenvolvimento organizacional da escola.

Além disso, é preciso considerar que o conceito de formação possui sempre uma dimensão pessoal que se relaciona ao desenvolvimento humano, o que impossibilita uma

relação restrita ao âmbito da técnica. Finalmente, é importante que seja levada em conta a responsabilidade que tem o indivíduo pela própria formação, necessitando por isso buscá-la e facilitá-la de forma ativa (MARCELO GARCÍA, 1999), como tem nos mostrado todas as integrantes desse processo investigativo: “Só se para de aprender quando se morre.” (PROFESSORA E).

### 5.3 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Aceitar o sonho do mundo melhor e a ele aderir  
é aceitar entrar no processo de criá-lo.  
Processo de luta profundamente ancorado na ética.  
De luta contra qualquer tipo de violência.  
De violência contra a vida das árvores, dos rios,  
dos peixes, das montanhas, das cidades,  
das marcas físicas de memórias culturais e históricas.  
De violência contra os fracos,  
os indefesos, contra as minorias ofendidas.  
De violência contra os discriminados,  
não importa a razão da discriminação.  
Da luta contra a impunidade que estimula o momento entre nós e o crime,  
o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida.

PAULO FREIRE, 2000, p.133

A Educação Especial é definida, a partir da LDB nº 9.394/1996, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Essa definição permite desvincular educação especial de escola especial. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os alunos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Nesses termos, se faz necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola, uma vez que esta integra o sistema educacional, e se denomina promotora de relações de ensino e aprendizagem, através de diferentes metodologias, todas elas alicerçadas nas diretrizes nacionais de ensino. Essa definição parece bem interiorizada pelas professoras participantes deste estudo, quando observo as concepções sobre Educação Especial, narradas pelas Professoras B, C e D:

Quando o setor do AEE foi implantado junto do Laboratório de Aprendizagem fiquei com muitas dúvidas e receios com relação a como seria esse processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola, embora já tivesse tido contato com a deficiência nos estágios da psicologia, não eram diretamente relacionados à

Educação Especial. Meu primeiro contato com a Educação Especial foi ali, na escola onde trabalho. No meu entendimento, a Educação Especial é tudo o que envolve o processo de escolarização da pessoa com deficiência, seja esta deficiência física ou mental-intelectual.

A partir dos conhecimentos adquiridos na pós-graduação, entendo que, a Educação Especial passa a ser uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Também a Educação Especial atuará de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos com transtornos funcionais específicos (dislexia, dislalia, hiperatividade entre outros). Meus primeiros contatos com a educação especial aconteceram em oficinas que fazíamos na APAE enquanto estudante do magistério.

Entendo que esta expressão se trata mais da modalidade de educação voltada para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas que apresentam deficiências ou altas habilidades.

O surgimento da educação especial está vinculado ao discurso social utilizado na modernidade para dar conta das crianças que não se adaptavam aos moldes da escola. Foi a partir deste lugar de criança não escolarizável que as deficiências foram organizadas em um amplo espectro de diagnósticos, recortadas e classificadas com o apoio do saber médico. A partir daí, a Educação Especial baseou-se em uma concepção de reeducação através de métodos comportamentais, supondo que bastariam técnicas de estimulação especiais para as crianças alcançarem um nível normal de desenvolvimento.

O ensino escolar brasileiro tem o grande desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Muitas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, adotam ações nesse sentido, propondo mudanças na sua organização pedagógica, dispostas a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar e/ou segregar os alunos. Mesmo com resistências, cresce a adesão das redes de ensino, das escolas e dos professores, dos pais e das instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência, o que evidencia a força dessas novas experiências e, ao mesmo tempo, fomenta inúmeros questionamentos.

A inclusão escolar está vinculada a movimentos sociais mais amplos, que requerem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Compatível com sociedades mais democráticas que estão reguladas por mérito individual e por igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular.

De acordo com Bobbio (1997, p. 25), a igualdade natural não tem um significado unívoco, mas tantos quantos forem suas respostas às questões “Igualdade entre quem? Igualdade em quê?” A dimensão desse valor precisa ser considerada para compreendermos que o ser humano não é igual em tudo. Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas, não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar reconhecido na atualidade. Precisamos considerar as suas desigualdades naturais e sociais, e só essas últimas podem e devem ser eliminadas.

A inclusão, como os demais movimentos que foram suscitados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena, é o que Arendt (1978) chama de abstrata nudez, pois é a inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal, pois, quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo; portanto, “[...] ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (MANTOAN, 2006, p. 17).

Os paradigmas comumente utilizados sobre a inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógicas e legais da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação desses ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva, nesse sentido ouço nossas interlocutoras (Professoras A, B, C, D e E) sobre suas concepções a cerca da inclusão escolar e suas possibilidades de concretização:

Acredito que o grande desafio do ensino seja conseguir que todas as crianças, apesar de suas diferenças, estudem juntas. Sem o desejo, a busca e a dedicação eu não teria como pensar em inclusão!

Meu sonho era que em todas as salas de aula, com ou sem crianças com diagnóstico de inclusão, tivesse o professor titular e um professor auxiliar que ajudaria o professor no trabalho com toda a turma, inclusive no manejo e potencialização dos momentos de aprendizagem de todas as crianças da sala. Gostaria também que todos fossem acolhidos na sua diferença e que não houvesse discriminação por parte dos estudantes, muito menos dos profissionais que atuam na escola. Acredito que todos devem ser olhados e percebidos como um ser único, que traz sua história e, por mais difícil que seja para o professor, é importante buscar compreender essas singularidades e buscar auxiliá-los na busca pelo seu melhor caminho.

A Educação Especial/Inclusiva com a qual sonho, seria aquela em que toda a criança, com ou sem deficiência, tivesse seu direito à educação de qualidade, garantido plenamente. Onde, toda a sociedade estaria comprometida: a escola, a família, órgãos de saúde...

Uma Educação Inclusiva requer que toda a escola trabalhe de forma inclusiva, que todos os espaços escolares sejam inclusivos, que haja oportunidade de qualificação de todos os profissionais que trabalham na escola e recursos humanos suficientes para um atendimento de qualidade aos alunos incluídos. Este ano, especialmente, estou preocupada com a postura da Secretaria de Educação, que tem retirado as monitoras das escolas, em função de custos, o que considero um grande retrocesso e já está refletindo na qualidade do trabalho em sala de aula.

Talvez seja utopia, mas acredito que a Educação Inclusiva devesse ser currículo comum em todos os cursos que formam pessoas e que houvesse uma continuidade através de políticas públicas naquilo que começamos a construir com a nossa criança dentro das nossas salas de Recursos, todo o investimento e preparo muitas vezes se perdem, pois ainda é preciso que a lei obrigue aquilo que deveria ser naturalmente reconhecido, aceito, respeitado e aplicado a iniciar pelo espaço físico, as calçadas, o acesso e a liberdade de ir e vir, enfim uma vida normal e digna como para qualquer outro cidadão.

Percebo que as instituições educacionais, organizadas para estabelecer modelos de relações sociais, reproduzem com eficiência a lógica das sociedades. Trata-se de um lugar legitimado socialmente onde se produzem e reproduzem relações de saber-poder, como teoriza Foucault (1987). Nestas, a lógica das classificações sempre foi necessária para o estabelecimento da ordem e do progresso social. Daí pode decorrer a ideia de que a escola, como mais um equipamento de disciplinamento social, não foi concebida para ser inclusiva, mas para ser instrumento de seleção e capacitação dos mais aptos a uma boa conduta social.

A necessidade de se construir um sistema educacional de qualidade para todos impõe uma forma de atuação diferenciada por parte daqueles que trabalham no campo da educação. A quebra de estereótipos e preconceitos, ponto de partida para a implantação de uma escola inclusiva, faz-se necessária para que o modelo que aí está se rompa. A colaboração e a cooperação entre todos os participantes do processo educacional (pais, professores, alunos, comunidade, etc.), na tentativa de mudar papéis e responsabilidades, tornando o ambiente educacional mais flexível, são alguns dos objetivos a serem alcançados neste processo e que tenho acompanhado no percurso profissional das participantes dessa pesquisa, como vejo nos relatos das Professoras A, B, C e D:

Penso que na educação inclusiva, não basta que os professores sejam instrumentalizados é preciso que a escola como um todo, se conscientize dessa missão. Percebo que a vontade dos professores em relação à inclusão dos alunos

com necessidades especiais é fator de extrema relevância para a obtenção de bons resultados, uma atitude positiva, estar aberto é o primeiro passo que facilita a educação destes alunos. Tem que acreditar! É comum ouvir dos colegas que eles não possuem preparo para enfrentar os diferentes alunos que abriga sua sala de aula. Esta é uma questão discutida quando surge qualquer tipo de problema, desde os relacionados à aprendizagem e até mesmo a indisciplina. Essas questões tendem a tomar proporções avantajadas, pelo medo, insegurança de enfrentar o novo. Há vinte anos atrás confesso que fiquei bastante assustada quando tive minha primeira experiência como professora de uma escola que iniciava seu processo de aceitação de alunos especiais. No entanto, foi só um início difícil de uma mudança de ideias e atitudes que através de dedicação, estudo e reflexão se tornou a tônica do meu trabalho. Com o tempo me senti motivada, mas sabia da responsabilidade aí imposta. Sentimentos que me foram despertados durante esse período não adormeceram jamais...

Por Educação Inclusiva entendo que seja o processo de inserção e integração da criança com deficiência na escola, envolvendo o processo de relação social; aprendizagem dos conteúdos escolares; desenvolvimento de habilidades motoras e psicomotoras; enfim, o se sentir num ambiente onde há diferenças. É interessante pensar na percepção da criança com deficiências inserida na rede regular de ensino. Como será que ela vê o convívio com crianças tão diferentes dela. Como será que é perceber que tem crianças parecidas com ela também, com vivências semelhantes, dificuldades semelhantes, sentimentos, sensações, medos, etc. A convivência das crianças na escola é muito importante. A escola é um espaço riquíssimo de aprendizagens e possibilidades de crescimento e desenvolvimento em todos os sentidos. O desenvolvimento humano, o crescimento enquanto sujeitos da sua história é tão rico que hoje consigo perceber o ambiente escolar como fundamental para o desenvolvimento de qualquer pessoa.

Entendo por Educação Inclusiva o direito de toda criança, inclusive as com deficiência, de frequentar a escola em igualdade de condições para o acesso e permanência nesta. Também, lhes seja garantido o acesso ao conhecimento e aprendizagem. Meus primeiros contatos com a Educação Inclusiva foi a partir da escolarização do meu segundo filho que nasceu com baixa visão. Na busca de ajudá-lo nas tarefas escolares comecei a estudar nos cursos de formação continuada na área da inclusão. Busquei aprender sobre a inclusão de alunos com deficiência visual, para dar suporte aos professores que trabalhavam com meu filho e encontravam dificuldade para fazer as adaptações curriculares necessárias para atendê-lo nas suas necessidades. Além dos cursos também contava com a orientação dos profissionais da saúde que o acompanhavam (psicólogo, oftalmologista, neuro oftalmologista).

Educação Inclusiva foi um conceito que entrei em contato mais tarde, ampliando um pouco a ideia da Educação Especial, pois busca justamente a inclusão das pessoas com deficiências ou com altas habilidades no ensino regular, trazendo e oportunizando a elas um desenvolvimento de suas habilidades em conjunto com todas as crianças e adolescentes de sua idade. Comecei a ter contato com este termo nas formações continuadas que o grupo dos laboratórios de aprendizagem do município foi realizando.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva envolve a proposta de uma escola que se identifica com os princípios educacionais, os quais valorizam a diversidade humana e cujos professores têm um perfil compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na sua graduação ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomaram. Além disso, cabe indagar nos se estamos realmente preparados para o desempenho de nossos papéis



político-pedagógicos em relação a qualquer aluno, como fez a Professora E em um dado momento de sua vida profissional:

Uma turma muito especial caiu de pára-quadras na minha vida, através de um contrato emergencial na década de 90, era uma turma com 29 alunos, 2º série, idades variadas entre 8 e 14 anos, comportamento agressivo, na defensiva e 40% da turma não alfabetizados. Precisei tomar coragem e determinação, ali percebi que o igual jamais daria certo, eu precisava inovar, inventar, me reinventar. Que coisa fabulosa aconteceu com aquela turma eles formaram um núcleo muito interessante de se ajudarem e protegerem. Os trabalhos eram na maior parte em grupo, pois aos poucos foram se tolerando e aceitando suas diferenças. Com o tempo se a rotina era burlada eles lembravam e solicitavam que fosse mantida. Nível de alfabetização e aprovação 100%. Eles não faltavam e eu passei a fazer parte de um grupo de estudos e trocas numa escola próxima no turno oposto a fim de não prejudicar ou enfraquecer o vínculo com minha turma. Acredito ali ter iniciado como marco histórico minha trajetória pela Educação Inclusiva sem me dar conta de que estava iniciando os primeiros passos da construção e meu desenvolvimento profissional. Passei por outra escola e atendimento com aluno em contra turno o que somente veio a agregar e aguçar minha curiosidade, pois tenho prazer em ler ou ouvir sobre o assunto que perpassa a Educação Inclusiva. Li muito e ainda leio, o que tem me alimentado no dia a dia, busco respostas e me avalio constantemente.

Ao professor da classe regular é imprescindível, além da atualização e de apoio, que ele esteja preparado para receber o novo aluno, a fim de que a inclusão não seja somente física, mas que haja uma aprendizagem significativa para todos os alunos, como sinaliza a Professora E em sua trajetória. Assim, para que se dê essa significativa aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja.

O sentido e o significado da formação continuada não se restringem apenas aos cursos oferecidos aos professores para atualização. Eles são necessários porque trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver como rotina das escolas encontros de estudos e de discussão sobre a prática pedagógica, envolvendo a comunidade escolar.

Por isso, os professores necessitam de contínua atualização, para conhecer cada vez mais de perto os seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento. Além disso, é preciso promover a interação entre as disciplinas escolares para reunir os pais, a comunidade e a escola em que exercem suas funções, em torno de um projeto educacional em que se faz necessário que eles estabeleçam juntos.

De acordo com Mantoan (2005), a formação continuada desses professores é, antes de tudo, uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. Estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativamente e coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e os alunos aprendem (p. 92). Quanto à formação inicial dos professores, a autora justifica que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular é, no momento, um grande motivo para que as escolas de nível médio e superior remodelem seus currículos.

Sendo assim, criticar os cursos de formação e constatar as lacunas existentes tem sido uma prática comum que, segundo Edler Carvalho (2006), infelizmente, mais nos tem imobilizado do que nos levado a produzir mudanças (p. 159-160). Reconhecer que a atualização é necessária já é o início de um processo que tira do imobilismo e gera movimentos de busca e renovação, como aponta o relato da Professora E.

A formação continuada é uma das estratégias que permite desacomodar o instituído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da riqueza das potencialidades humanas, as nossas e as dos nossos alunos.

Retomando o pensamento de Mantoan (2005), observo que, inspirada nos projetos que visam a uma educação de qualidade para todos, o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral dos professores eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. Em resumo, ela coloca que a formação única para todos os professores propiciaria a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular, nos sistemas escolares (p. 92-93). Observo a grandiosidade de sua proposta, mas não a percebo como viável, pois não vejo a necessidade de uma fusão, mas de um trabalho colaborativo entre essas duas modalidades de ensino, já que parte do alunado não se beneficia com essa proposta de extinção da educação especial.

Conforme Osório Marques (2003), é no exercício da profissão que, pressuposto um período inicial de formação formal, cumpre-se a aspiração da transformação do saber em obras. E estas se transformam em saber, configurando-se a experiência, capaz de articular os

ideais generosos com as duras exigências postas no mundo das práticas concretas, particulares e circunstanciadas, presas à sofrida experimentação dos limites dos sonhos (p. 203). É nessa perspectiva que as professoras participantes desse processo investigativo narram suas experiências com a Educação Inclusiva, conforme segue a narrativa da Professora A, confirmando os dizeres de Osório Marques (2003):

Confesso que fiquei bastante assustada quando tive minha primeira experiência como professora de uma escola que iniciava seu processo de aceitação de alunos especiais. No entanto, foi só um início difícil de uma mudança de ideias e atitudes que através de dedicação, estudo e reflexão se tornou a tônica do meu trabalho. Com o tempo me senti motivada, mas sabia da responsabilidade aí imposta. Sentimentos que me foram despertados durante esse período não adormeceram jamais... Aprender na prática foi e continua sendo muito significativo.

Dentre as experiências narradas, as professoras trabalharam com alunos com deficiência física/cadeirante, deficiência visual/baixa visão, deficiência auditiva/surdez, deficiência mental, paralisia cerebral, autismo e ainda com Síndrome de Down. O que, segundo elas, não as tornam capazes de lidar com outros alunos com as mesmas necessidades especiais sem que precisem pesquisar, estudar e buscar informações sobre o aluno junto à família, outros professores e profissionais que com eles atuam.

Essas situações demonstram que nos embates da experiência rompem-se a autoconfiança da razão e o fácil consenso teórico, quando estes existem, o que raramente se aplica ao caso da Educação Inclusiva. Segundo Osório Marques (2003, p.204):

[...] quebra-se a rotina do que é auto-evidente; as expectativas desencadeiam surpresas; o necessário se desdobra em contingências; multiplicam-se os riscos do dissenso; dissolvem-se as auto-evidências, as certezas e familiaridades. Experiências são sempre novas experiências.

Com base nas narrativas das professoras que integram esse estudo, acredito que compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam; é necessária a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas como transmissores de conhecimentos, cabendo-nos o aprimoramento pessoal e profissionalmente.

Os professores precisam estar dispostos às mudanças e estar constantemente revisando os seus conceitos, ideologias e valores, para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania.

Esse processo de construção deve partir da sua prática e dos conhecimentos prévios que esta prática possibilita. Os professores precisam ser colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando, como demonstram as professoras que integram essa pesquisa, e que posso contemplar nos depoimentos das Professoras B, C e E:

Minhas experiências com a Educação Especial e Inclusiva foram acontecendo aos poucos, inicialmente na escola, conforme já mencionei anteriormente e, posteriormente tive contato com crianças com deficiência já inseridas no contexto escolar e que chegaram ao meu consultório. Percebo que com o tempo fui modificando minha forma de ver e trabalhar com a deficiência na escola. Do olhar compadecido até a possibilidade de visualizar e acreditar no potencial das crianças, estimulando elas na busca pelo seu progresso dentro das suas possibilidades. Vejo minhas experiências com a Inclusão como poucas ainda. Sempre temos muito para aprender. Todas as deficiências devem ser estudadas, mas que acredito que as que representam um grau de desafio maior para a escola são o Autismo e a Paralisia Cerebral. Nós educadores temos muito que evoluir, estudar e mudar a escola para conseguir nos adaptar a essas realidades. Isso tudo é muito crescimento. Recordo que no início da inclusão dos alunos na escola percebi os sentimentos de muitos professores de uma rejeição, uma descrença de que isso seria possível e que eles estarem ali seria inútil para essas crianças. Mas com o tempo, diante também das leis amplamente discutidas e aprovadas com relação à inclusão escolar, a escola viu-se diante dessas situações, aprendeu e segue aprendendo como fazer. Por isso é importante estudar sempre. Também tive a oportunidade de acompanhar como monitora uma menina com deficiência pelo período de dois anos e meio. Ela possuía o diagnóstico de deficiência mental, TDAH e Agorafobia, porém, acredito que há traços de psicose importantes e uma falta de limite muito grande. A convivência diária com ela enriqueceu muito meu trabalho como educadora, como professora do Laboratório de Aprendizagem e AEE, como psicóloga e como pessoa.

Considero minhas experiências com a Educação Especial/Inclusiva em primeiro lugar uma opção que foi sendo construída ao longo da profissão e em segundo lugar uma grande oportunidade de crescimento pessoal e profissional porque me coloco sempre em situação de aprendizagem com meus alunos.

Meu primeiro contato com Sala de Recursos que era chamada somente Laboratório de Aprendizagem, independente da clientela atendida, foi em 2004 numa das escolas em que continuo atuando até hoje e foi trabalhada para ter o formato que tem hoje. Eu não conhecia o trabalho e como minha prática girava em torno da alfabetização me senti desafiada, porém jamais imaginei o tamanho da responsabilidade e como e quanto me envolveria com aquela nova tarefa. Fui dando forma, características próprias, estudando, buscando e me apropriando desse novo. Apaixonei-me por este espaço buscando sempre informações e acatar as orientações que se tem dos especialistas.

Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde está inserido também precisa sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho, especial, dos professores. Por isso, é essencial que haja uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor converte-se para o futuro da própria instituição, como afirma a Professora D em seu relato:

Também tive a oportunidade de trabalhar como orientadora de estudos do curso de Pedagogia a Distância da Universidade de Caxias do Sul, entre 2003 e 2008, onde já havia uma proposta de Educação Inclusiva inserida em algumas disciplinas do Curso. Como já havia o setor do Laboratório de Aprendizagem na Escola – que trabalhava com as dificuldades de aprendizagem, houve a proposta da Secretaria de Educação do município de implantar a Sala de Recursos em conjunto com esse espaço, aproveitando as professoras que já trabalhavam ali. Assim, junto com a colega que trabalha no outro turno, fomos desafiadas a assumir este papel na escola-trabalhando no AEE com as deficiências. A Secretaria de Educação tem nos oportunizado vários cursos de formação continuada a maioria gratuitos, para que nosso grupo vá se qualificando nessa área. Também tenho procurado cursos voltados ao AEE e alguns mais específicos às deficiências, ao autismo, por conta própria.

A educação inclusiva exige do professor uma mudança de postura, no sentido de redefinir seu papel, que é fundamental no desenvolvimento de seu aluno e no seu desenvolvimento profissional para atuar nesse processo inclusivo. Portanto, aprender a respeitar o seu aluno, seus interesses, e desenvolver suas atividades a partir disto, ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando seu processo de desenvolvimento, direcionando seus interesses aos do aluno são atitudes a serem assumidas para uma educação que realmente inclua, como revela- nos a Professora A através de sua trajetória profissional:

Penso que na educação inclusiva, não basta que os professores sejam instrumentalizados é preciso que a escola como um todo, se conscientize dessa missão. Percebo que a vontade dos professores em relação a inclusão dos alunos com necessidades especiais é fator de extrema relevância para a obtenção de bons resultados, uma atitude positiva, estar aberto é o primeiro passo que facilita a educação destes alunos. Tem que acreditar! É comum ouvir dos colegas que eles não possuem preparo para enfrentar os diferentes alunos que abriga sua sala de aula. Esta é uma questão discutida quando surge qualquer tipo de problema, desde os relacionados à aprendizagem e até mesmo a indisciplina. Essas questões tendem a tomar proporções avantajadas, pelo medo, insegurança de enfrentar o novo. É valioso o conhecimento da prática, da concepção do processo educacional e da tarefa do professor diante do mesmo. Estar aberto a realizar um novo trabalho, contribuir de forma significativa, demonstrar envolvimento e consciência sobre o problema do aluno, acreditar na transformação a partir de novas concepções, buscando, refletindo e reavaliando a própria prática.

Como lembra Mantoan (2004, p. 28):

Ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional, que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além.

De fato, a inclusão é uma possibilidade que se vislumbra para aprimorar a educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência, porém depende fundamentalmente de uma disponibilidade interna para encarar as inovações e essa disposição não é comum aos sistemas educacionais e aos professores como um todo.

Com efeito, Edler Carvalho (2006) ressalta a importância da teoria e da prática, entendendo-as como uma circularidade, pois na prática da teoria se está experimentando e recriando, “[...] estamos construindo teoria para, a seguir, praticá-la e assim por diante” (p.160). O que enfatiza Fernandes (2009, p. 12) quando nos explica que:

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com sua prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamenta as evidências colhidas numa prática refletida que tencione e recrie a teoria.

Na percepção de Edler Carvalho (2006), valorizar espaços de discussão, estabelecendo-os nas escolas com uma das atividades sistemáticas previstas nos projetos político-pedagógicos, é essencial. A autora lamenta que falte à maioria dos professores o espírito de pesquisadores, pois deixam de observar mais atentamente e de registrar, sistematicamente, os erros e acertos, os jeitinhos a fim de remover barreiras para a aprendizagem e a participação dos aprendizes, na escola (p.160). Pensamento que corrobora com os percursos formativos de nossas interlocutoras e que observo nas falas das Professoras B, C, D e E:

No meu entendimento, para trabalhar com Educação Especial – Inclusiva o professor deve, antes de qualquer coisa, se colocar disponível. Acredito que essa disponibilidade, esse desejo de fazer e aprender de um modo geral seja o primeiro grande passo para uma formação verdadeira. A busca por atualização e a leitura de artigos, reportagens e bibliografias sobre o assunto são igualmente importantes, afinal é fundamental instrumentar-se para poder desenvolver um trabalho com as crianças de um modo geral. Acredito que todos sempre aprendem. Atividades propostas pensando num determinado aluno que possui alguma deficiência é tão

interessante para outros que não necessariamente precisariam realizá-la, que nos surpreendemos e nos damos conta de que muitas vezes não olhamos nossos alunos como eles mereceriam.

O desenvolvimento profissional dos professores para trabalhar com a Educação Especial/Inclusiva no qual acredito seria em primeiro lugar movido pelo desejo interno de atuar na formação integral destes alunos, em segundo lugar o desejo de aprender sempre e por último ter oportunidade de fazer cursos na área da Educação Especial/Inclusiva como proposta de formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação e Governo Federal.

O desenvolvimento profissional dos professores para trabalhar com a educação Inclusiva teria que ser constante, com troca de experiências entre si, grupos de estudo, com a participação em cursos, palestras de forma continuada, pois estamos aprendendo sempre.

Acredito que o professor que trabalha com Educação Inclusiva precisa estar em constante formação, pois é uma área onde as coisas acontecem com muita rapidez e está em constante processo de mudanças, tanto na forma da lei quanto nos procedimentos a serem adotados em atendimentos, nomenclaturas enfim como diz a canção de Gonzaguinha “Cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”.

Efetivar a inclusão de todas as crianças na escola pressupõe considerações que extrapolam a simples inovação educacional, e implicam o reconhecimento de que o outro é sempre e inevitavelmente diferente, pois a diferença é o que existe, a igualdade é inventada e a valorização das diferenças impulsiona o desenvolvimento educacional. Nesse sentido, é incontestável a proposta de Candau (1995, p. 99), no tocante aos direitos humanos:

A luta pelos direitos humanos se dá no cotidiano, em nosso dia-a-dia, e afeta profundamente a vida de cada um de nós e de cada grupo social. Não é mera convicção teórica que faz com que os direitos sejam realidade, se essa adesão não é traduzida na prática em atitudes e comportamentos que marquem nossa maneira de pensar, de sentir, de agir, de viver.

Sendo assim, a atualização efetiva de professores para atuar nessa perspectiva inclusiva, que visa ao desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esse grupo profissional a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica<sup>30</sup>, na qual avaliação e reavaliação, bem como os questionamentos, são permanentes. Isso necessita acontecer a fim de que possamos rever esta prática e compartilhar experiências e novas ideias com nossos colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional.

---

<sup>30</sup> Apoio-me em Fernandes (2003, p. 376) para conceituar prática pedagógica como: “Prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares”.

#### 5.4 DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE AS (TRANS) FORMAÇÕES PROFISSIONAIS

A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

PAULO FREIRE, 1996, p. 28

Conforme Tardif (2002, p. 31), “[...] o professor é alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”, enquanto Montero (2001) traz a ideia do professor “[...] como uma pessoa que está num lugar chamado escola, colégio, instituto, faculdade, a ensinar alguma coisa, durante um tempo determinado” (p. 86-87). Essa ideia tem em conta as experiências escolares prolongadas, sobretudo nos países desenvolvidos, vivida pela grande maioria das pessoas, em instituições de ensino, onde tiveram a oportunidade de encontrar homens e mulheres que aprenderam a chamar e reconhecer como professores.

Essa carga experiencial é mencionada por Tardif (2002), quando refere que “[...] os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante muitos anos, antes mesmo de começar a trabalhar” (p. 261). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática dos professores, e são essas experiências que pairam no imaginário coletivo, nos dando a ideia de quem é e o que faz o professor. Ponderando sobre a afirmação de Cavaco (1993, p. 29), reflito sobre o teor da profissão professor e seu papel:

A educação é um investimento social de que se pretende a rentabilidade em termos de aproveitamento escolar; à questão insucesso/sucesso associa-se de forma reducionista a eficiência do professor minimizando-se a importância dos meios materiais de produção que alicerçam a sua actividade, assim como a natureza e funcionamento da instituição em que se inscreve a sua acção.

Neste sentido, ao professor acarreta uma grande responsabilidade no ensino que deverá levar sempre ao sucesso escolar. Sabe-se que a formação do professor é um processo que ocupará toda a permanência em sua atividade profissional, distinguindo-se três grandes componentes estruturais: a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada. No entanto, nenhuma destas componentes funciona separadamente, a sua articulação com as restantes é inevitável, interferindo sistematicamente nos seus campos específicos. Em termos de organização institucional da formação, significa que a formação inicial deve logo



pressupor o seu desenvolvimento na formação contínua e a sua diversificação na formação especializada, como fica evidente na fala da Professora A:

Como professora procuro estar sempre motivada e manter uma atitude positiva diante das diferentes situações vividas na escola, além de procurar atualizar-me constantemente, cooperar com a escola, e fazer o meu melhor junto aos alunos, acolhendo-os e respeitando suas peculiaridades.

O desenvolvimento profissional dos professores, que paulatinamente se processam ao longo de suas respectivas carreiras, depende de aspectos contextuais, indissociáveis da sua condição de pessoa, que se afirma e modifica em função do modo como percebem os outros e as relações interpessoais que com eles estabelecem, assim como da representação que têm de si próprios, como pessoas e profissionais (ABRAHAM, 1972).

Em síntese, não parece que a valorização de uma área do saber em relação às demais possa responder às exigências da profissão docente. O professor precisa conhecer profundamente as disciplinas e os conteúdos que leciona, mas precisa igualmente conhecer o meio social dos alunos com os quais trabalha e as características da comunidade em que atua, como precisa compreender o desenvolvimento dos seus alunos e as diferentes concepções de educação, pois na formação inicial docente deveriam estar presentes, conforme Cortella (2009, p. 15):

[...] a formação do educador necessita abranger o elemento técnico de especialização em uma área do saber (e a capacitação contínua) e também a dimensão pedagógica da capacidade de ensinar; a discussão sobre tal dimensão envolve ainda temas mais amplos como a democratização da relação professor/aluno, a democratização da relação dos educadores entre si e com as instâncias dirigentes [...].

Um professor capaz de ajudar os seus alunos em relação à crise e à dinâmica da mudança precisa de uma formação equilibrada da qual fazem parte tanto os conteúdos específicos como uma sólida cultura e uma adequada preparação metodológica, questões que ficam evidentes nas narrativas e nos percursos das Professoras entrevistadas (B, C, D e E):

Percebo meu trabalho nas duas modalidades, não consigo separar assim. Acredito que se passarmos a ver todos os alunos com esse olhar individualizado, com uma atenção especial, perceberemos que todos possuem necessidades particulares e que devem ser atendidos e cuidados com atenção. Da mesma forma vejo nós educadores de um modo geral com sérias dificuldades para alcançar esse aluno que nos chega e nos aproximar da sua realidade. Também sei que o trabalho que desenvolvo no setor tem importância no longo prazo e que não fazemos nada sozinhos, mas que se cada um fizer a sua parte, dando o seu melhor, vamos nos aproximar do objetivo.

Se posso, me percebo professora atuante nas duas modalidades: professora atuante na “educação regular” e professora atuante na “educação especial”, com a vantagem de atuar na educação regular com bagagem da educação especial. Digo isso, porque atuo na turma regular de terceiro ano dos anos iniciais e sala de recursos multifuncionais.

Como professora do Laboratório de Aprendizagem e do AEE da Escola, atuando, então com as crianças que possuem dificuldades, fraturas e/ou limitações no seu processo de ensino e de aprendizagem me sinto constantemente desafiada. Eles trazem demandas de insucesso e, muitas vezes de falta de desejo de aprender e o princípio do meu trabalho seria o resgate dessa posição de não-aprendizagem e de não potência, com a qual a maioria deles se encontra. Sinto-me em constante busca pela qualificação do meu trabalho docente; muitas vezes me sinto contente pelas realizações, noutras vezes frustrada quando não observo atingir meus objetivos e sinto necessidade de mais conhecimento; de estar buscando novos caminhos e mais fundamentação teórica para conseguir enxergar as reais necessidades dos alunos, bem como conseguir tecer as melhores estratégias para auxiliá-los a superar suas limitações e avançar como aprendentes. Sinto-me mais segura quando trabalho com a “educação regular” (Laboratório de Aprendizagem), pois tenho caminhada maior nesse âmbito, mais experiências, conhecimentos mais solidificados. Na “educação especial” me sinto mais motivada a buscar e crescer profissionalmente, porém, me sinto mais insegura nas intervenções que faço junto aos alunos, professores e famílias.

Percebo-me professora atuante na educação especial, porém não desvinculada da educação regular. Não consigo fragmentar a educação mesmo acreditando ser a educação especial uma modalidade direcionada a um público diferenciado, seletivo e que requer um maior esforço de todas as partes envolvidas para verdadeiramente incluir nas classes comuns o nosso aluno. Diariamente ressignificamos a possibilidade de desenvolver não uma prática à parte, mas sim uma prática constitutiva do sistema regular comum de educação. Hoje contamos com uma proposta de educação inclusiva presente nas legislações amparando a nossa prática e garantindo ao aluno que o mesmo participe das relações sociais que não se efetiva apenas pela partilha de um mesmo espaço escolar e que, portanto se não houver uma interação entre os sujeitos continuaremos segregando, excluindo e trabalhando sozinhos por uma causa que é de todos: escola, família, sociedade.

Dessa forma, além de pensar o papel e a função do professor, é preciso pensar a função básica da escola, que é o ensino das novas gerações, realizado pela transmissão de conteúdos escolares aos alunos segundo regras que lhe são próprias, e o professor é o responsável por sua efetivação na sala de aula. Ao se ocupar do ensino, a escola socializa professores e alunos, e a investigação da forma como os professores percebem e realizam o ensino na escola, bem como da forma como os professores percebem o lugar por eles ocupado, o que é essencial ao desempenho de suas funções.

A escola se caracteriza, entre outras questões, pela necessidade de promover a educação dos membros das futuras gerações. A ação docente, ao ter por centralidade o ato de ensinar elementos da cultura considerados socialmente relevantes responde por grande parcela

da atividade educacional desenvolvida sobre as futuras gerações. Conforme Pimenta (2002), a docência, por ser histórica e por dizer respeito ao produto do trabalho de seres humanos atuando sobre outros seres humanos, deve responder aos desafios e demandas apontados por diferentes contextos sociais e políticos. Segundo a autora, “[...] a educação retrata e reproduz a sociedade; mas projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano” (p. 38).

A especificidade do trabalho docente diz respeito às finalidades educativas presentes no discurso de preparar para a vida adulta e para o acesso à cidadania. De seu exercício decorre, portanto, determinada forma de ser e agir expressa no agente que o exerce, relacionada a essas expectativas, que são socialmente determinadas, bem como à adequação de suas ações à realidade objetiva à qual está submetida. Essa especificidade do exercício docente vai influenciar na constituição da visão de mundo dos professores, em que a relação e contraste produzidos entre o docente e seus alunos, nas atividades desenvolvidas na sala de aula, tornam-se fundamentais. O contato com alunos com o objetivo de formá-los é o cerne das atividades do professor, contribuindo de forma decisiva para a imagem que formula de si.

Sendo assim, ao longo da sua história de vida, o professor é, em cada momento, o resultado da sua vivência pessoal e profissional, ocorrendo as suas mudanças conceituais em dois contextos interativos: o da prática cotidiana e o dos grupos reflexivos, preferentemente constituídos pelos seus pares (KEINY, 1994). Exatamente o que noto nas citações das Professoras A, B, C, D e E, a respeito das percepções por parte de seus colegas professores:

Consigo perceber que meus colegas observam meu fazer, tanto na sala de aula como na Sala de Recursos, buscam e esperam que eu os auxilie em suas dificuldades com seus alunos, tanto nas questões pedagógicas, como nos aspectos atitudinais e emocionais.

É difícil essa pergunta, pois muitas vezes temos percepções errôneas acerca do que percebem de nós, mas acredito que as colegas de trabalho vêem meu trabalho como “educação especial”. Aqui na escola, particularmente, temos um apoio e credibilidade no trabalho do setor, tanto na equipe diretiva quanto do grupo de professores e isso faz a diferença pra nós e para os alunos.

Embora atue há muito tempo na educação regular, percebo que meus colegas me vêem mais como professora atuante na educação especial, porque buscam comigo informações a respeito de seus alunos incluídos.

Percebo que os colegas professores têm confiança no meu trabalho e que apostam num trabalho conjunto entre o setor que atuo e sua sala de aula. De modo geral, eles

buscam auxílio para que exista o atendimento a seus alunos; pedem opiniões sobre o processo de desenvolvimento deles; buscam apoio no momento de fechar uma avaliação; chamam-me na sala de aula para observar o resultado de um trabalho ou mostrar uma atividade bem ou mal-sucedida, avisam quando decidem chamar um familiar e pedem para que os acompanhe nesses momentos; enfim, são atitudes que demonstram confiança e abertura para que eu possa dar o retorno para os colegas sobre as minhas percepções sobre os alunos e exista uma troca de informações, beneficiando aos alunos.

Os colegas percebem, porém nem sempre reconhecem, muitas vezes se sentindo incomodados por desejarem resultados rápidos e que o professor da educação especial desencadeie junto ao aluno a possibilidade de avanços seguindo um currículo comum a todos, o que diante do que o aluno apresenta nem sempre é possível, pois muitas vezes precisamos retomar as práticas refazendo planejamentos que melhor se adequem àquela criança e dentro de suas possibilidades, então se vai avançando respeitando o tempo de cada um.

A curiosidade desses professores impulsionou-lhes a buscar maior compreensão do contexto, conhecendo melhor seus alunos e, ao mesmo tempo, impulsionando-os para outras aprendizagens. Essas atitudes encontram confirmação em Freire e Shor (1987, p. 18-19), quando dizem que “O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos”.

No universo atual do trabalho, analisando as transformações que o caracterizam, é oportuno refletir criticamente sobre os modelos teóricos do trabalho que referenciou e referencia a análise da docência. Com efeito, “[...] a presença de um objeto humano modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28). Para os autores:

O processo de trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade.

A afirmação de Nóvoa (1992a) sobre a necessidade de o professor assumir-se como produtor da sua profissão não isenta a escola de constituir-se como espaço incentivador à formação permanente de seus professores. Pelo contrário, o espaço escolar estabelece-se como cenário propício para o desenvolvimento profissional, protagonizado por cada professor disposto a articular-se e integrar-se aos projetos ali veiculados.

Nessa lógica de formação continuada, ratifico a importância da escola, em possibilitar e estimular o desenvolvimento profissional de seus professores, como ressalta Marcelo Garcia (1999, p. 7), considerando-o: “[...] um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Ao observar esses movimentos, considero que o professor tem condições para produzir conhecimento sobre sua profissão. No entanto, o que geralmente tem sido verificado é que os profissionais são excluídos desse processo, como afirma Kincheloe (1997). Segundo o autor, foi se construindo a cultura de que os especialistas são reconhecidos formalmente como detentores do saber para então determinarem o que é conhecimento.

Esse é um paradigma que precisa ser mudado. O professor deve reconhecer-se e ser aceito como produtor do conhecimento dentro de seu âmbito profissional. Já não cabe mais o enfoque da transmissão de conhecimentos passados e adquiridos passivamente na licenciatura. Há que se reconhecer a experiência do professor como geradora de novas possibilidades de trabalho junto aos alunos com os quais convive diariamente. Como nos aponta Nóvoa (2011, p. 75):

O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em ação.

Constato o valor das experiências em curso, que resultam das atuações narradas ao longo deste capítulo, e verifico como coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação e no cotidiano das escolas, a necessidade de um preparo prático, com o exercício *in loco* fazendo parte das atividades de formação. Desse modo, entendo que a aprendizagem da profissão professor se faz no cotidiano e no enfrentamento das situações que surgem dentro do processo de ensino e aprendizagem, mas também concluo que as partilhas e as trocas de experiências enriquecem o professor na construção de seu percurso pedagógico numa perspectiva inclusiva.

## 6. PERCURSOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES POSSÍVEIS

Se a abordagem biográfica apresentava um interesse para os outros e permitia construir saberes sobre os outros, ela deveria ter um interesse para mim mesma e permitir-me elaborar algum saber e um sentido sobre e para mim mesma. (JOSSE, 2010, p. 189)

Inspirada em Josso (2010), encarei a narração da vida como uma ficção, certamente baseada em fatos reais. Essa narração ficcional me permitiu a invenção de um eu autêntico. Sem esquecer que a invenção de si necessita, não somente de um discurso sobre si, mas de projetos de si, o que tive o prazer de concretizar através desse estudo, e constatei que, de fato, nossa história de formação só é possível como processo de conhecimento de sujeito que empreende e, portanto, imagina poder vir a ser sujeito pleno.

Assumir a educação como escolha pessoal e profissional foi uma decisão responsável e apaixonada, mas apostar numa perspectiva educacional como a Educação Especial/Inclusiva foi e é um desafio, o que, segundo Freire (1996, p.88), exige acreditar que “[...] a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”, pois é “[...] a partir desse saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa o projeto com o qual nos comprometemos”. Assumir esse desafio e escolhê-lo como objeto dessa investigação significa uma busca por possibilidades e conhecimentos, ainda escassos ou pouco difundidos nessa área, porém cada vez mais necessários e urgentes.

Todo esse processo investigativo começou com a experiência vivida em 2005 junto à APAE Montenegro, num Projeto de Inclusão de alunos com deficiência mental/intelectual na rede regular de ensino, parceria bem sucedida, que trouxe muitos questionamentos e que se deu a partir dos estágios no Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional do UNILASALLE. Essas indagações continuaram sendo meu tema de interesse ao ingressar em 2007 no Curso de Mestrado em Educação da UNISINOS. Somo a isso o fato de ter sido convidada, também em 2007, para atuar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, coordenando ações e projetos relativos à Educação Inclusiva, decorrentes do meu interesse em pesquisar sobre essa temática<sup>31</sup> e de minhas experiências anteriores.

---

<sup>31</sup> Dissertação: Caminhos para a Educação Inclusiva: a Construção dos Saberes Necessários na Formação e na Experiência dos Professores do Município de Montenegro/RS, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mari Margarete dos Santos Forster e defendida em 26 de fevereiro de 2009.

A possibilidade de acompanhar e conhecer as professoras com que atuo em minha rede de ensino, mais profundamente nesses últimos anos, foram momentos pedagógicos de muita construção, crescimento e amadurecimento. Ocasionalmente também momentos de interação e troca entre todas nós, e que definimos como momentos significativos e formadores, o que me faz recordar Freire (1996), quando nos lembra de que “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p.95).

Desafiada pelas perspectivas profissionais e as oportunidades dos últimos anos, ingressei em 2013 no Curso de Doutorado em Educação da PUCRS, motivada a pesquisar e aprender mais, e a partir da importância dos estudos sobre a construção dos saberes necessários à educação inclusiva, surgiu o interesse pelo desenvolvimento profissional dos professores, assim como pelas experiências inclusivas que os transformaram em professores da Educação Especial/Inclusiva.

Creio ser importante reforçar que o tema desta pesquisa foi trabalhado em duas dimensões: o Desenvolvimento Profissional dos Professores e a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com apoio em autores como Benjamin, Freire, Aranha, Batista, Edler Carvalho, Fernandes, Jesus, Josso, Jovchelovitch & Bauer, Lüdke e André, Mantoan, Marcelo Garcia, Mazzota, Minayo, Montero, Nóvoa, Osório Marques, Pimenta, Sarmiento, Sassaki, Tardif e Lessard, entre outros; essa diversidade de referenciais se fez necessária pela complexidade do tema e das temáticas por ele abarcada. Para dar andamento a essa pesquisa, definiu-se como questão central: Como os percursos formativos e as experiências docentes em educação especial contribuem na construção do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva inclusiva?

Como forma de alcançar as possibilidades que esse processo investigativo intencionou sinalizar, destaco as narrativas das professoras e seu processo de análise temática como dados significativos e que me auxiliaram nessa caminhada. Ênfase que este estudo oportunizou a reflexão sobre a prática de todas as professoras envolvidas, assim como sobre minha própria prática, e uma melhor compreensão dos nossos processos formativos, experienciais e inclusivos, suas complexidades e especificidades.

No intuito de sinalizar os achados dessa pesquisa, sem, contudo conferir-lhe *status* de conclusão definitiva, exponho as possibilidades e os caminhos encontrados sob a forma de quatro sínteses temáticas, que retomam as análises do capítulo anterior, assim como apontam uma nova perspectiva para esse estudo.

A primeira síntese temática indica *os diálogos e as reflexões sobre a iniciação profissional*, tanto minha enquanto pesquisadora quanto das professoras participantes dessa pesquisa. A análise mostra que nossas motivações para a escolha profissional foram permeadas por relações afetivas repletas de encantamento e conscientes da importância e da responsabilidade assumida pela profissão professor, mas ao mesmo tempo com autonomia e admiração; vejo que nossas iniciações foram caracterizadas pelas fases de sobrevivência e descoberta, período em que encontramos situações inesperadas e, às vezes, difíceis de serem enfrentadas, mas, também, período rico na construção de saberes especificamente ligados às práticas e as experiências pedagógicas no campo profissional; outro aspecto relevante refere-se a nossa disposição constante de autocrítica e autoanálise sobre os trabalhos desenvolvidos, nosso interesse pela formação e reflexão, por planejamentos bem estruturados e por trocas de experiências, pois conscientes de nosso inacabamento, compreendemos estar em constante processo de aprendizagem, considerando-nos professoras aprendentes; também me deparo com os desafios do início da carreira, que tiveram a tarefa de servir como estimulantes para continuarmos nossa caminhada, entretanto, observo que ao enfrentar desafios e o medo frente às novas situações, encontramos outros questionamentos e dúvidas, mas que estes, sempre serviram para nos impulsionar.

A partir dessa primeira síntese e amparada por Josso (2006), valho-me de nossas histórias, juntamente com o que elas representam, para extrair delas o que penso ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmas e sobre nosso ambiente humano e natural e tentar compreendê-las melhor, foi o grande desafio dessa proposta. O trabalho narrativo biográfico não consistiu apenas em revelar as lembranças pertinentes aos questionamentos que orientaram essa pesquisa, foi o momento de compreender como nossa história articulou-se como um processo — o processo de formação — que pôde ser compreendido mediante as lições das lembranças que articularam nosso presente ao passado e ao futuro (JOSSO, 2006, p. 376).



Conforme Josso (2006, p. 378-379) foi o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitiu nomear os argumentos da história e nessa fase do trabalho narrativo biográfico centrado na compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços apareceram. Enquanto os nós de nossa história tornaram-se conscientes, criamos um saber existencial e um espaço físico que puderam nos ajudar a realizar o que foi necessário para desatar os laços que entravavam nosso caminhar, criando para isso outros laços.

O trabalho de reconstrução de nossa história, tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis, mas nem todos! O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai. É o trabalho biográfico propriamente dito que estabelece uma consciência e uma presença a si muito desenvolvidas que permitirão, talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco melhor equipado para 'ver' a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis. (JOSSO, 2006, p. 379)

A exposição em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas em virtude do trabalho sobre os relatos de cada participante, permitiu que eu e meu grupo de trabalho, em constante formação, saíssemos da clausura e começássemos a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades. As concepções de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenharam aqui um papel importante. E foi facilmente compreensível o desafio de trabalhá-las claramente uma vez que pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade. (JOSSO, 2007, p. 415)

Esta etapa da iniciação profissional se inscreveu como tempo e espaço privilegiado para a constituição de nossa docência, pois os primeiros anos de exercício profissional foram fundamentais para a configuração de nossas ações profissionais futuras e para nossa própria permanência na profissão, tendo sido um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas por nós, professores, em nossos locais de trabalho, do apoio que recebemos e das relações mais ou menos favoráveis que vivenciamos.

Foi nesse período de iniciação profissional que nós, professores, nos defrontamos com a realidade posta e com contradições que nem sempre estávamos aptas a superar, colocando em xeque nossos conhecimentos profissionais e assumindo uma postura que foi desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele

existente, a posturas inovadoras e autônomas, ciente dos desafios e conhecimentos que sustentaram nossa ação, como identifiquei nos percursos profissionais das interlocutoras. Conforme refere Cavaco (1993, p. 114), e que penso, reflete muito bem as trajetórias das participantes, “[...] os primeiros anos parecem efetivamente deixar marcas profundas na maneira como se pratica a profissão”.

Na segunda síntese temática, tenho *os diálogos e reflexões sobre a formação e a experiência profissional*, movimento por mim realizado no capítulo inicial deste estudo e pelas professoras participantes ao longo de suas narrativas biográficas. Minha compreensão foi de que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional, sendo assim, nossa atuação profissional tem seus pressupostos voltados ao aprendizado e domínio das condições materiais para o exercício profissional; nosso processo de formação depende dos nossos percursos educativos, são ações contínuas e progressivas, que envolvem diversos aspectos e outorgam relevância significativa para a prática pedagógica e para a experiência profissional, lembrando que nossa atuação profissional engloba saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes construídos na experiência; constato também que os movimentos de formação continuada devem fazer parte das preocupações da escola que deseja um corpo docente atualizado e esclarecido, uma vez que projetos de atualização, círculos de debates, grupos de reflexão, organização de painéis, de palestras, são iniciativas que podem estabelecer um programa enriquecedor de formação continuada, em benefício de todos os profissionais da escola; concluo ainda que o conceito de desenvolvimento profissional tem o sentido de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada dos professores, e que, as atividades de desenvolvimento profissional não afetam apenas nós, professores, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola.

Em consonância com a segunda síntese e com os estudos de Josso (2004), observo que o formador forma-se a si próprio, a partir da reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); da relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); por intermédio dos saberes, técnicas, culturas, artes, tecnologias; e pela compreensão crítica (ecoformação).

O trabalho com narrativas de vida possibilita explicitar singularidades, vislumbrar o universal e perceber o caráter processual da formação e da vida. Elas apontam possibilidades de mediações capazes de redescobrir essas dimensões esquecidas do imaginário, e mostrar como tais dimensões permanecem vivas dentro de nós. Tais dimensões mostram, também, a possibilidade de, olhando um pouco no que nos tornamos, darmos passagem a outras formas de vida, numa invenção de si, na produção de um coletivo mais saudável (JOSSO, 2004).

O estudo realizado a partir das histórias centradas na formação, empreendido na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, as continuidades e as rupturas, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permitiu compreender as mutações sociais e culturais de nossas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de nossas vidas sociais e profissionais. (JOSSO, 2007, p. 414)

O papel dessas formações iniciais e continuadas conheceu, assim, uma considerável evolução: de um lugar de desenvolvimento e aprofundamento de competências diversas, como eram na origem, transformando-se progressivamente em lugar de nova socialização, de reformulação dos laços sociais, de reorientação de projetos de vida, portanto, de redefinição do que é compreendido por muitos como uma identidade evolutiva, devido ao fato de levarmos em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida toma forma, se deforma, se transforma, e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido para si – mais ou menos possível de partilhar com outros – e de novas formas de existência e de subsistência. (JOSSO, 2007, p. 415)

A terceira síntese temática traz *os diálogos e reflexões sobre a educação especial/inclusiva e o desenvolvimento profissional*, na qual compreendo educação especial como um recurso que beneficia a todos os alunos e que atravessa o trabalho de todos nós, professores, com toda a diversidade que constitui nosso grupo de alunos, sendo necessário propor alternativas inclusivas para a educação e não apenas para a escola; observo que a quebra de estereótipos e preconceitos, ponto de partida para a implantação de uma escola inclusiva, faz-se necessária para que o modelo que aí está se rompa; constato a necessidade da colaboração e da cooperação entre todos os participantes do processo educacional,

principalmente de nós, professores, na tentativa de mudar papéis e responsabilidades, tornando o ambiente educacional mais flexível; evidencio que a formação continuada é uma das estratégias que permite desacomodar o instituído, substituindo-o por novas teorias e novas práticas alicerçadas em outra leitura de mundo, principalmente, na crença da riqueza das potencialidades humanas, as nossas e as dos nossos alunos; concluo que a educação especial/inclusiva exige de nós, professores, uma mudança de postura, no sentido de redefinir nosso papel, que é fundamental no desenvolvimento de nosso aluno e no nosso desenvolvimento profissional para atuar nesse processo inclusivo; e por fim, lamento que falte à maioria de nós, professores, o despertar do espírito de pesquisadores.

Intervir nas questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das narrativas biográficas escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida, e que de acordo com Josso (2007, p. 415-416):

[...] é por essa razão que essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas.

Abordar o conhecimento de si mesmo pela categoria das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, como um conjunto complexo de componentes. (JOSSO, 2007, p. 420)

Josso (2004) ainda atrela o ato de aprender ao ato de pesquisar, pois acredita que este possibilitaria aos aprendentes o desenvolvimento da sua criatividade, habilidade, capacidade de avaliação, comunicação e negociação, como percebo nos movimentos pessoais e profissionais relatado por todas as professoras participantes dessa pesquisa, inclusive por mim.

Por fim, mas sem a pretensão de concluir este percurso, apresento a quarta e última síntese temática, que nos remete *aos diálogos e reflexões sobre as (trans) formações profissionais*, e nesse sentido, compreendo que a formação do professor é um processo que

ocupará toda sua permanência em sua atividade profissional, distinguindo assim três grandes componentes estruturais: a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada, no entanto, nenhum desses componentes funciona separadamente, a sua articulação com os restantes é inevitável; observo que o professor necessita conhecer profundamente as disciplinas e os conteúdos que leciona, mas precisa igualmente conhecer o meio social dos alunos com os quais trabalha e as características da comunidade em que atua, como precisa compreender o desenvolvimento dos seus alunos e as diferentes concepções de educação; reconheço que a curiosidade dessas professoras impulsionou-lhes a buscar maior compreensão do contexto, conhecendo melhor seus alunos e, ao mesmo tempo, impulsionando-as para outras aprendizagens; afirmo a relevância da escola, em possibilitar e estimular o desenvolvimento profissional de seus professores, lembrando que a aprendizagem da profissão professor se faz no cotidiano e no enfrentamento das situações que surgem dentro do processo de ensino e aprendizagem, mas também argumento que as partilhas e as trocas de experiências enriquecem o professor na construção de seu percurso formativo.

Assim, as transformações nas quais as pessoas se engajaram podem resultar de uma emergência interior ou ter sido provocada pelo meio ambiente. O ser-sujeito é levado a gerenciar essa coexistência de lógicas de evolução e a viver, dessa maneira, uma tensão mais ou menos forte entre identidade para si e identidade para os outros. A consciência de ser sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar. (JOSSO, 2007, p. 423)

De acordo com Josso (2004), para quem experiência é a vivência carregada de significado, é a vivência da qual nos tornamos conscientes, o relato das professoras pesquisadas corrobora, pois, segundo as mesmas, a vivência com alunos com deficiência, única possibilidade para uma mudança que se tornou produtora de novos paradigmas. Josso (2004), ao se referir à aprendizagem pela experiência, faz uma distinção entre vivência e experiência. Para a autora, vivência está relacionada aos acontecimentos, e ela atinge o significado de experiência quando é realizado um trabalho reflexivo sobre o que se passou, situação que as participantes dessa pesquisa vivenciaram/experienciaram ao longo do processo.

Para Josso (2004), uma vivência torna-se experiência quando conseguimos articular o processo de formação e o processo de conhecimento, quando prestamos atenção no que se passa em nós ou na situação na qual estamos implicados pela nossa presença. A reflexão sobre a vida é centrada nas experiências que consideramos significativas para compreendermos o que nos tornamos, de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros e do nosso mundo humano e natural.

O percurso desta investigação apontou para a necessidade e a importância das vivências/experiências para a efetivação das práticas inclusivas. Nesse sentido, contei com o conceito de experiência formadora de Josso (2004), segundo o qual “[...] qualquer prática deixa traços; que toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar visível para o outro” (p.145).

Esses caminhos para a Educação Inclusiva foram percorridos com dedicação, busca constante e abertura ao novo, por todas as participantes da pesquisa, e que pude experienciar como possibilidade de formação e transformação, na esperança de uma educação para todos, que em última instância, foi e é o grande objetivo vislumbrado pelo nosso trabalho enquanto professoras. Nessa perspectiva e apoiada nessas reflexões, este estudo não teve a pretensão de indicar soluções ou receitas, mas oportunizou uma melhor compreensão da tese que defendi e pude fundamentar, de que a construção do desenvolvimento profissional dos professores se deu a partir de suas formações e experiências com a Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Na perspectiva da necessidade e da importância dessas experiências para a construção das práticas inclusivas, creio estejam os caminhos possíveis para inclusão, o que me faz retomar e apostar no conceito de ‘experiência formadora’ de Josso (2004), e assim destaco a importância de um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido nos nossos percursos de formação, exercício posto em prática por todas nós durante esse processo investigativo.

Articulando experiência e formação, Josso (2004) destaca três modalidades de elaboração da experiência. A primeira que é *ter experiência* diz respeito a vivências de situações e acontecimentos que se tornaram significativos, porém sem termos provocado. O *fazer experiência* relaciona-se às vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos. E o *pensar sobre as experiências* diz respeito a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências, como as utilizadas ao longo desse processo investigativo/formativo.

A perspectiva de Josso (2006) que enfatiza o trabalho sobre as narrativas de vida como a passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação, e seus estudos voltados às histórias de vida como projeto de (auto) conhecimento e formação, me foram de extrema valia para efetivar todo esse processo de diálogo e reflexão com as análises desse estudo.

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista. (PAULO FREIRE, 1992, p. 85)

O posicionamento de Freire a favor do conhecimento que resulta da experiência ajudou-me a retomar a polêmica gerada por uma ideologia elitista da ciência, que desde sempre desconfiou do saber da experiência. O legado da dimensão epistemológica e política do pensamento de Freire contra a neutralidade científica em educação fez do seu pensamento, uma pedagogia centrada na liberdade do sujeito aprendente, na intenção de valorar o saber e o poder pensar sobre si como prática libertadora. Empreendimento realizado por todas nós, que nos identificamos como as partes e o todo desse processo investigativo, que nos sinaliza que fomos, sim, sujeitos de nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Ada. (1972). **Le monde intérieur des enseignants**. Paris: EPI.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- APPLE, Michael W. **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós/MEC, 1989.
- APPLE, Michael W & JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control em el aula. **Revista de Educacion**. n. 291, p.149-172, 1990.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. v.5
- ARENDDT, Hannah. **O sistema totalitário**. Lisboa: Dom Quixote, 1978.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996. v.1.
- BOBBIO, Norberto. **Igualdade e Liberdade**. Rio de Janeiro: Ediouro, 3.ed., 1997.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOMBASSARO, Luis Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. 25.ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**.
- BRASIL. Decreto 3.956, de 08 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.
- BRASIL. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.



BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.**

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.**

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.**

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência.**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.**

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira.** São Paulo: EDUC, 1993.

CANDAU, Vera. et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto: Ed. Porto, 1999. p. 155-191.

\_\_\_\_\_. **Ser professor em Portugal.** Lisboa: Editorial Teorema, 1993.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 11, n 31, p. 7-18, jan/ abr 2006.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA – **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL – **Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual**. Montreal, Canadá, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO – **Conferência Mundial sobre Educação Especial**. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação - Um Tesouro a Descobrir - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.

DOMINICÉ, Pierre. **L’histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L’Harmattan. 1990.

EDLER CARVALHO, Rosita. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prática pedagógica. In: MOROSINI, Marília et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 439-456.

\_\_\_\_\_. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In TRAVERSINI, C. et al (Org.). **O espaço: tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. p. 250-268.

\_\_\_\_\_. **O professor em formação e as tensões entre o campo da formação e o campo profissional**. In: LASA 2009 XXVIII INTERNATIONAL CONGRESS 11th, 2009. Rio de Janeiro, Brasil, Área Temática: SEC – 4404 EDU.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. 6.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-235.

GAUTHIER, Clermont (et. al.). Tradução Francisco Pereira de Lima. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. ano 14. v. 24. Brasília: MEC/SEESP, p.22-27, 2002.

GUARNIERI, Regina Maria. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Regina M. (Org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2005. p 6-23.

HOYLE, Eric. Teachers' social backgrounds. In: **The international encyclopedia of teaching and teacher education**. Oxford: Pergamon Press, 1987, p. 593-610.

HUBERMAN, M. O. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JESUS, Denise M. de. Inclusão escola, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, Claudio R (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

\_\_\_\_\_. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, Claudio R.; VICTOR, Sonia L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Editora EDUFES, 2006b.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução: Albino Pozzer. Revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra & BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KANNER, Leo. **A history of the care and study of the mentally retarded**. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

KEINY, S. Constructivism and teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**, 10, 2, 1994, p. 157-167.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Veiga; D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012. p.135-150.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MADEIRA-COELHO, Cristina Massot. Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Maria Irene Siqueira (Org.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. 1.ed. Brasília, DF: Liber Livros, 2012, p. 111-130.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação Especial: em direção à educação inclusiva**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGUETTI, Rosa G. K. **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorin. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, p. 51-76. 1992a.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. História da Educação Especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, v.1, p. 106-107. 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 24.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1992a.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OSÓRIO MARQUES, Mario. **Conhecimento e Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1990.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional de educação**. 4.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 10.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 17-52.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. 2.ed. São Paulo: Summus, 2006.

RESOLUÇÃO ONU 2.542/75. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências**.

RESOLUÇÃO ONU 217A(III)/48. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. In: **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 13, p. 37-50, set/dez. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 48, p. 11-32, jun. 1997.

SANTOS FILHO, Licurgo de Castro. **História Geral da Medicina brasileira**. v.1, São Paulo: EDUSP, 1976.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista eletrônica de Educação**, São Paulo, Revista bilíngüe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, v.1, n.1, 2007.

SILVA, Otto Marques. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

\_\_\_\_\_. **Educação não é privilégio**. 4.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – TESES E DISSERTAÇÕES CAPES**





ESCOLA DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – 2015

**BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**

**PUBLICAÇÕES ENTRE 2011 E 2012**

**TEMÁTICAS: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES,  
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

|   |   |
|---|---|
| 1 | AGNANI, DANIELE GONZALEZ. <b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DA INCLUSÃO: DIVERSIDADES E ADVERSIDADES</b> ' 01/03/2011 184 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO Biblioteca Deposítária: PROF. JOSÉ STORÓPOLI  |
|   | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 2 | ALMEIDA, GRAZZIELA PONCE COSTA DE. <b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INCLUSÃO POR PROFESSORES E PROFESSORAS DE ENSINO FUNDAMENTAL.</b> ' 01/02/2012 96 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ Biblioteca Deposítária: BIBLIOTECA SETORIAL CENTRO I  |
|   | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 3 | ANDRADE, ROBERTA ROTA MESSIAS DE. <b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA.</b> ' 01/06/2011 119 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Biblioteca Deposítária: PUC - MONTE ALEGRE   |
|   | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 4 | ANDRADE, SUSIMEIRE VIVIEN ROSOTTI DE. <b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NO PERÍODO DE 2003 A 2010 E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b> ' 01/06/2012 272 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ Biblioteca Deposítária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ |
|   | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 5 | ARAUJO, ALUSKA PERES. <b>EXPERIÊNCIAS DE EXCLUSÃO/INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA</b> ' 01/08/2012 107 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA Biblioteca Deposítária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPB   |
|   | <a href="#">Detalhes</a>  |

- 6 ARAUJO, CRISTINA CARDOSO DE. **SIGNIFICADOS E SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESVELANDO LIMITES E POSSIBILIDADES DE INCLUIR ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS** ' 01/08/2011 179 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Biblioteca Depositária: JORNALISTA CARLOS CASTELO BRANCO  
[Detalhes](#)
- 7 BARROS, RENATA DA CONCEICAO DE. **INCLUSÃO ESCOLAR E PEDAGOGIA: MODOS DE SER E GERENCIAR O SUJEITO NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO.** ' 01/05/2012 82 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFSM - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - FURG  
[Detalhes](#)
- 8 BASTOS, AMANDA MACITELLI. **A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL.** ' 01/12/2012 212 f. MESTRADO PROFISSIONAL em ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: UNIFESP  
[Detalhes](#)
- 9 BATISTA, CRISTINA ABRANCHES MOTA. **INCLUSÃO ESCOLAR: EQUÍVOCOS E INSISTÊNCIA - UMA HISTÓRIA DE REIS, PRÍNCIPES, MONSTROS, CASTELOS, CACHORROS, LEÕES, MENINOS E MENINAS** ' 01/05/2012 282 f. DOUTORADO em CIÊNCIAS SOCIAIS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP  
[Detalhes](#)
- 10 BEZ, ANDREIA DA SILVA. **INCLUSÃO ESCOLAR: AS EXPERIÊNCIAS DO GRUPO DE DISCUSSÃO DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - CAMPUS SOMBRIO** ' 01/04/2011 74 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: DA UFRRJ  
[Detalhes](#)
- 11 BEZERRA, GIOVANI FERREIRA. **ENQUANTO NÃO BROTAM AS FLORES VIVAS: CRÍTICA À PEDAGOGIA DA INCLUSÃO** ' 01/11/2012 270 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL Biblioteca Depositária: UEMS  
[Detalhes](#)
- 12 BONACINA, JUSSARA DE LIMA. **UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE UMA PRÁTICA.** ' 01/06/2011 123 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE Biblioteca Depositária: UNILASALLE  
[Detalhes](#)
- 13 BONOTTO, ESTELA MARIS SCHMIDT. **CONCEPÇÕES EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PALMAS, PARANÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS.** ' 01/06/2011 148 f.

MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUCPR

[Detalhes](#)

14 BRANDO, ALZIRA MAIRA PERESTRELLO. **A VOZ DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS COM DEFICIÊNCIA E A PERCEPÇÃO DE SEUS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE DE SEUS PROFESSORES** ' 01/03/2011 139 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH-A

[Detalhes](#)

15 CERQUEIRA, AQUILES SANTOS. **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DEVIR SENDO** ' 01/06/2011 191 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA Biblioteca Depositária: BCE UNB

[Detalhes](#)

16 CEVALLOS, IVETE. **"O MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE MATEMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UM DESAFIO INSTITUCIONAL"** ' 01/06/2011 248 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC-SP

[Detalhes](#)

17 CHAMBAL, LUIS ALFREDO. **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE** ' 01/02/2012 232 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC/SP

[Detalhes](#)

18 COSTA, ENIA ANDREA DIAS DOS SANTOS. **EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL: UMA ANÁLISE NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.** ' 01/06/2012 98 f. MESTRADO PROFISSIONAL em DESENVOLVIMENTO HUMANO E RESPONSABILIDADE SOCIAL Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO VISCONDE DE CAIRU Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SILVINO MARQUES FVC

[Detalhes](#)

19 COSTA, MARIA ELIZABETE DA. **ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E CONDIÇÕES ESCOLARES, SOCIAIS E CULTURAIS: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO** ' 01/04/2011 117 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC SP

[Detalhes](#)

20 COSTA, VANDERLEI BALBINO DA. **OLHARES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA COMUM** ' 01/12/2012 202 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: SISTEMA DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA DE TESES

| E               | DISSERTAÇÕES   |
|-----------------|--|
| <u>Detalhes</u> |  |
| 21              | <p><b>CRIPPA, ROSIMEIRI MEROTTI. O ENSINO COLABORATIVO COMO UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> ' 01/05/2012 117 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL, CAMPUS AEROPORTO</p> <p><u>Detalhes</u></p>   |
| 22              | <p><b>DANTAS, PRISCILA FERREIRA RAMOS. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.</b> ' 01/03/2012 249 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE</p> <p><u>Detalhes</u></p>  |
| 23              | <p><b>DUEK, VIVIANE PREICHARDT. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES DOS CASOS DE ENSINO PARA OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES</b> ' 01/02/2011 349 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE - UFRN</p> <p><u>Detalhes</u></p>  |
| 24              | <p><b>FERNANDES, ANNA COSTA. A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE</b> ' 01/05/2011 150 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS</p> <p><u>Detalhes</u></p>   |
| 25              | <p><b>FERNANDES, KEILLA DE OLIVEIRA. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AS EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CIEP179 PROFESSOR CLÁUDIO GAMA/SÃO JOÃO DE MERITI/RJ</b> ' 01/03/2011 187 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE Biblioteca Depositária: BCG</p> <p><u>Detalhes</u></p>  |
| 26              | <p><b>FILUS, JOSIANE FUJISAWA. "AMARRAÇÕES E ARRUMAÇÕES NA INCLUSÃO ESCOLAR DO MUNICÍPIO DE HORTOLÂNDIA-SP"</b> ' 01/09/2011 173 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO FÍSICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL</p> <p><u>Detalhes</u></p>  |
| 27              | <p><b>GAKIYA, SIMONE MARIA CARLOS. FORMAÇÃO CONTINUADA E INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÕES, SENTIMENTOS E PRÁTICAS DE EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP</b> ' 01/09/2012 150 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR. PRUDENT Biblioteca Depositária: FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - FCT/UNESP</p> <p><u>Detalhes</u></p> |
| 28              | <p><b>GALCERAN, NATALIA BENATTI. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA.</b> ' 01/08/2012 132 f. MESTRADO ACADÊMICO em SAÚDE PÚBLICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FSP-USP</p> <p><u>Detalhes</u></p>  |

|    |   |
|----|---|
| 29 | GALVAO, LIGIA FERREIRA. <b>QUE(M) NOMEIA A DEFICIÊNCIA?</b> ' 01/08/2011 241 f. DOUTORADO em PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: IP   |
|    | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 30 | GIMENES, PRISCILA ALVARENGA CARDOSO. <b>NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO</b> ' 01/09/2012 138 f. MESTRADO ACADÊMICO em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/FRANCA Biblioteca Depositária: FCHS-UNESP                               |
|    | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 31 | GIRALDELI, ROSIANE. <b>O PROFESSOR DE CIÊNCIAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: SUBSÍDIOS PARA COMPREENSÃO DO CONHECIMENTO PRÁTICO.</b> ' 01/08/2012 236 f. MESTRADO ACADÊMICO em ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL                                 |
|    | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 32 | GOMES, IZABEL DA SILVA. <b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ATENDIMENTO COTIDIANO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA CLASSE COMUM DE UMA ESCOLA DA DIRETORIA DE ENSINO LESTE 1 DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO.</b> ' 01/05/2012 110 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PROF. LÚCIO DE SOUSA |
|    | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 33 | GOMES, MARIA ROSILENE MAUES. <b>FORMAÇÃO CONTINUADA: DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO PROEJA</b> ' 01/11/2012 139 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ Biblioteca Depositária: PAULO FREIRE  |
|    | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 34 | GUEDES, LUISA AZEVEDO. <b>DAS CULTURAS ÀS PRÁTICAS: O QUE DIZEM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE PROCESSOS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO</b> ' 01/06/2011 150 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO CFCH  |
|    | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 35 | HARLOS, FRANCO EZEQUIEL. <b>SOCIOLOGIA DA DEFICIÊNCIA: VOZES POR SIGNIFICADOS E PRÁTICAS (MAIS) INCLUSIVAS</b> ' 01/02/2012 201 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: SISTEMA DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA DE TESES E DISSERTAÇÕES          |
|    | <a href="#">Detalhes</a>  |
| 36 | HELMER, ESTER ALMEIDA. <b>A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.</b> ' 01/09/2012 258 f. DOUTORADO em   |

EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES - BCO/UFSCAR

Detalhes

37 HORIBE, ANA CAROLINA BASTIDES. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABERES DOCENTES: UM ESTUDO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA** ' 01/05/2012 166 f. MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA ESCOLAR E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: DANTE MOREIRA LEITE DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP

Detalhes

38 JOTON, SORAYA MOURA NONATO DA SILVA. **OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DO COLÉGIO MILITAR DE CAMPO GRANDE, MS UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO CAMPO GRANDE MS 2011** ' 01/09/2011 96 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO Biblioteca Depositária: PE. FÊLIX ZAVATTARO

Detalhes

39 JUNIOR, EDUARDO MENEGHELLI. **PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO** ' 01/07/2012 165 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL COMUNITÁRIA DA UNIVALI ITAJAÍ

Detalhes

40 KUHN, CLEUZA. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS À FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES NA UFPR.** ' 01/09/2011 105 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Detalhes

41 LACERDA, CECILIA ROSA. **A EXPERIÊNCIA DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO E O SABER ENSINAR: ESTUDO COM PROFESSORES DOS CURSOS DE BACHARELADO** ' 01/12/2011 240 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Detalhes

42 LACET, IVONE NUNES DE OLIVEIRA. **A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL: UM OLHAR DOS SEGMENTOS ESCOLARES SOBRE A INCLUSÃO** ' 01/08/2012 82 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UFPB/BIBLIOTECA SETORIAL DO CE

Detalhes

43 LEFOSSE, MARIA ZIVANEIDE DE CARVALHO MORAES. **CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.** ' 01/08/2011 150 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Biblioteca Depositária:

|  |      |
|--|------|
| BIBLIOTECA   | CEDU |
| <u>Detalhes</u>  |      |
| 44 LIMA, RENATA CRISTINA DOMINGOS DE SOUZA. <b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> ' 01/05/2011 164 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: PUC - MONTE ALEGRE  |      |
| <u>Detalhes</u>  |      |
| 45 MACHADO, CLAUDIA MARISA FERREIRA. <b>A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CONTEXTO DO ENSINO AGRÍCOLA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS - CAMPUS SÃO JOÃO EVANGELISTA - MG.</b> ' 01/11/2012 90 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO |      |
| <u>Detalhes</u>  |      |
| 46 MARTINS, INES DE OLIVEIRA RAMOS. <b>EDUCAÇÃO ESPECIAL E A SUPERINTENDENCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CARIACICA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.</b> ' 01/11/2011 245 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFES   |      |
| <u>Detalhes</u>  |      |
| 47 MATIAS, BARBARA FERREIRA. <b>NARRATIVAS DE PROFESSORAS: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA PRÁTICA DE PROFISSIONAIS COM EXPERIÊNCIA RECONHECIDA</b> ' 01/06/2012 138 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  |      |
| <u>Detalhes</u>  |      |
| 48 MENSLIN, MONICA SCHULER. <b>DESENVOLVIMENTO PROFISISONAL DOS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b> ' 01/12/2012 157 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE Biblioteca Depositária: UNVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE   |      |
| <u>Detalhes</u>  |      |
| 49 MILLAR, PRISCILLA RIDDELL. <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEMANDA OUTRA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA ESCOLAR?</b> ' 01/03/2011 127 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE Biblioteca Depositária: BCG  |      |
| <u>Detalhes</u>  |      |
| 50 MONDAINI, ROSIMERY LEAO. <b>VISÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL A RESPEITO DA INCLUSÃO ESCOLAR</b> ' 01/10/2011 163 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS   |      |
| <u>Detalhes</u>  |      |

- 51 MONTEIRO, MARIA DA GRACA TAVARES. **INCLUSÃO ESCOLAR: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES** ' 01/10/2011 108 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS Biblioteca Depositária: UCP  
[Detalhes](#)
- 52 MOREIRA, MARIA HELENA BIMBATTI. **EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO: PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO - EAD - NO BRASIL E EM PORTUGAL** ' 01/03/2012 353 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA Biblioteca Depositária: UNESP  
[Detalhes](#)
- 53 MOSCARDINI, SAULO FANTATO. **TRABALHO DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALAS COMUNS E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DO PROCESSO INCLUSIVO** ' 01/09/2011 140 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA Biblioteca Depositária: UNESP  
[Detalhes](#)
- 54 NASCIMENTO, LUCIANA DE ABREU. **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO ACERCA DOS MODOS DE DIZER SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E SUA ESCOLARIZAÇÃO** ' 01/10/2012 96 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: UNIFESP GUARULHOS  
[Detalhes](#)
- 55 NASCIMENTO, NIVIA MARGARET ROSA. **O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: A ARTE DE INVENTAR-SE E FAZER HISTÓRIA, MEDIANTE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS.** ' 01/01/2011 164 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL Biblioteca Depositária: PUCRS  
[Detalhes](#)
- 56 NASCIMENTO, VERA CREUSA DE GUSMAO DO. **AS VOZES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO NO ENSINO POPULAR** ' 01/12/2011 115 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UFPB/BIBLIOTECA SETORIAL DO CE/UFPB  
[Detalhes](#)
- 57 NICOLAU, MARTA REGINA. **OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES** ' 01/04/2011 231 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DR. JALMAR BOWDEN  
[Detalhes](#)
- 58 NOGUEIRA, JULIANA DE OLIVEIRA. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONSTITUINDO CAMINHOS** ' 01/09/2012 193 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Biblioteca Depositária:



| BIBLIOTECA      | DA  | UFES |
|-----------------|---|------|
| <u>Detalhes</u> |   |      |
| 59              | OJA, ALINE JULIANA. <b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS</b> ' 01/02/2011 166 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES - BCO/UFSCAR   |      |
| <u>Detalhes</u> |   |      |
| 60              | ORRICO, HELIO FERREIRA. <b>A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS FRENTE AO ASPECTO ATITUDINAL DO CORPO DOCENTE NOS PRIMEIROS E SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> ' 01/02/2011 114 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA Biblioteca Depositária: FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS |      |
| <u>Detalhes</u> |   |      |
| 61              | PADILHA, ADRIANA CUNHA. <b>O TRABALHO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANÁLISE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE NO ESTADO DE SÃO PAULO</b> ' 01/10/2012 207 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO ESPECIAL(EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: SISTEMA DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA DE TESES E DISSERTAÇÕES                         |      |
| <u>Detalhes</u> |   |      |
| 62              | PAPI, SILMARA DE OLIVEIRA GOMES. <b>PROFESSORAS INICIANTES BEM-SUCEDIDAS: UM ESTUDO SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b> ' 01/02/2011 302 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUCPR  |      |
| <u>Detalhes</u> |   |      |
| 63              | PEDROSO, CRISTIANO. <b>CAMINHOS DA INCLUSÃO: O MODELO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE BARUERI, SP</b> ' 01/06/2012 66 f. MESTRADO ACADÊMICO em DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL GEORGE ALEXANDER                                |      |
| <u>Detalhes</u> |   |      |
| 64              | PETERSEN, MAURELINE. <b>CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM</b> ' 01/05/2012 88 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Biblioteca Depositária: CENTRAL  |      |
| <u>Detalhes</u> |   |      |
| 65              | PICCOLI, FABIANA. <b>CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS QUE ATUAM NA ESCOLA ESPECIAL SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS NO ENSINO REGULAR</b> ' 01/12/2011 92 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA Biblioteca Depositária: DIS 371.9 D127C 2011 BIBLIOTECA JOAÇABA   |      |
| <u>Detalhes</u> |   |      |

|    |  |
|----|--|
| 66 | PICCOLO, GUSTAVO MARTINS. <b>CONTRIBUIÇÕES A UM PENSAR SOCIOLÓGICO SOBRE A DEFICIÊNCIA</b> ' 01/07/2012 232 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: SISTEMA DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA DE TESES E DISSERTAÇÕES<br><a href="#">Detalhes</a>  |
| 67 | PILETTI, ANA CRISTINA DA COSTA. <b>ENTRE OS FIOS E O MANTO: TECENDO A INCLUSÃO. A EXPERIÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMPARO/SP</b> ' 01/06/2012 201 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SOROCABA Biblioteca Depositária: ALUÍSIO DE ALMEIDA<br><a href="#">Detalhes</a>   |
| 68 | PIZA, MARIA HELENA MACHADO. <b>O PROCESSO INCLUSIVO EM UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO</b> ' 01/02/2011 110 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA Biblioteca Depositária: FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS<br><a href="#">Detalhes</a>  |
| 69 | PORCIUNCULA, CARINE LASSO. <b>EDUCAÇÃO E ESCOLA INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DA ABORDAGEM EDUCACIONAL DE REGGIO EMILIA</b> ' 01/11/2012 99 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA PUCPR<br><a href="#">Detalhes</a>  |
| 70 | PROVIN, PRISCILA. <b>O IMPERATIVO DA INCLUSÃO NAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS GAÚCHAS: PRODUZINDO ATITUDES DE INCLUSÃO</b> ' 01/02/2011 159 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS<br><a href="#">Detalhes</a>   |
| 71 | RABELO, LUCELIA CARDOSO CAVALCANTE. <b>ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA FAVORECER A INCLUSÃO ESCOLAR</b> ' 01/02/2012 201 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: SISTEMA DE PUBLICAÇÃO ELETRÔNICA DE TESES E DISSERTAÇÕES<br><a href="#">Detalhes</a> |
| 72 | RAFANTE, HEULALIA CHARALO. <b>HELENA ANTIPOFF, AS SOCIEDADES PESTALOZZI E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.</b> ' 01/02/2011 320 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES - BCO/UFSCAR<br><a href="#">Detalhes</a>   |
| 73 | RANGEL, FABIANA ALVARENGA. <b>FOUCAULT, LÉVINAS E MARX EM LEITURAS SOBRE A ESCOLA NO CUIDADO DE SI DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b> ' 01/03/2012 289 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Biblioteca Depositária:  |

| BIBLIOTECA      | DA   | UFES |
|-----------------|--|------|
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 74              | REGO, MARTA CLEONICE COSTA. <b>DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS EM UMA ESCOLA REGULAR DE RIO BRANCO - ACRE.</b> ' 01/08/2011 102 f. MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS-LINGUAGEM E IDENTIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFAC                              |      |
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 75              | RENDERS, ELIZABETE CRISTINA COSTA. <b>"INVISIBILIDADE E EMERGÊNCIA DA UNIVERSIDADE INCLUSIVA NA TESSITURA DE UMA REDE DE MEMÓRIAS"</b> ' 01/05/2012 175 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL   |      |
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 76              | RIBEIRO, RENATA ROSA RUSSO PINHEIRO COSTA. <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUAIS AS MUDANÇAS OCORRIDAS</b> ' 01/12/2012 170 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: UECE   |      |
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 77              | RIBEIRO, VAGNO BATISTA. <b>APORTES CONCEITUAIS SOBRE A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO: POSSIBILIDADES DE CONVIVÊNCIA COM A DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR</b> ' 01/12/2012 77 f. MESTRADO PROFISSIONAL em TEOLOGIA Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA Biblioteca Depositária: ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  |      |
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 78              | ROCHA, VANESSA OLIVEIRA DE AZEVEDO. <b>O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFES: UM OLHAR DE EGRESSOS SOBRE A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> ' 01/10/2011 123 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFES  |      |
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 79              | RODRIGUES, ELIANE DE OLIVEIRA. <b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: POSSIBILIDADES DE AUTOCOMPREENSÃO NA TEORIA DO RECONHECIMENTO</b> ' 01/04/2012 92 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Biblioteca Depositária: CENTRAL   |      |
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 80              | SANTOS, JORGE HENRIQUE VIEIRA. <b>POLIDEZ E INCLUSÃO: O ?SER? E O ?PARECER? NO DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA</b> ' 01/06/2012 128 f. MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE |      |
| <u>Detalhes</u> |  |      |
| 81              | SANTOS, KATIA SILVA. <b>A POLITICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, A PERSPECTIVA INCLUSIVA E A CENTRALIDADE DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS A TESSITURA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA</b> ' 01/11/2012 203 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO   |      |

|  |
|--|
| Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL Biblioteca<br>Depositária: BIBLIOTECA SEOTRIAL DE EDUCAÇÃO<br><u>Detalhes</u>   |
| 82 SANTOS, MARCIA CABRAL DOS. <b>CONFIGURAÇÃO DE SENTIDO SUBJETIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR CONSTITUÍDO POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL.</b> ' 01/03/2012 163 f. MESTRADO ACADÊMICO em PSICOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA<br><u>Detalhes</u> |
| 83 SANTOS, SORAYA DAYANNA GUIMARAES. <b>AUTOCONFRONTAÇÃO E O PROCESSO DE INCLUSÃO: (RE)VENDO A ATIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.</b> ' 06/05/2011 133 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CEDU<br><u>Detalhes</u>  |
| 84 SANTOS, TERESA CRISTINA COELHO DOS. <b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.</b> ' 01/08/2012 200 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE<br><u>Detalhes</u>                                  |
| 85 SANTOS, YVONETE BAZBUZ DA SILVA. <b>O PARADIGMA DA INCLUSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA: O PROJETO FORMATIVO EM DEBATE.</b> ' 01/08/2012 152 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ Biblioteca Depositária: PROF. <sup>a</sup> ELCY RODRIGUES LACERDA ICED/UFPA.<br><u>Detalhes</u>                      |
| 86 SCHREIBER, DAYANA VALERIA FOLSTER ANTONIO. <b>POLÍTICA EDUCACIONAL, TRABALHO DOCENTE E ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> ' 01/08/2012 204 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA Biblioteca Depositária: BU<br><u>Detalhes</u>       |
| 87 SILVA, FABRICIA GOMES DA. <b>INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM DISCUSSÃO</b> ' 01/08/2011 169 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: UECE<br><u>Detalhes</u>  |
| 88 SILVA, IONE ARSENIO DA. <b>CONTRIBUIÇÕES DE UM PROGRAMA A DISTÂNCIA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.</b> ' 01/03/2012 183 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES - BCO/UFSCAR<br><u>Detalhes</u> |
| 89 SILVA, JANIA ALMEIDA. <b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ENSINO: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> ' 01/11/2011 1111 f. MESTRADO ACADÊMICO em LETRAS Instituição de Ensino:   |

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS Biblioteca Depositária:  
PUC MINAS

Detalhes

90 SILVA, KATIENE SYMONE DE BRITO PESSOA DA. **FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA** ' 01/03/2011 264 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE - UFRN

Detalhes

91 SILVA, MARIA DE JESUS ASSUNCAO E. **FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SABERES E FAZERES DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI** ' 01/06/2011 118 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Biblioteca Depositária: JORNALISTA CARLOS CASTELO BRANCO

Detalhes

92 SILVA, MARIA ONEIDE LINO DA. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE TERESINA: UM OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL** ' 01/04/2012 183 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Biblioteca Depositária: JORNALISTA CARLOS CASTELO BRANCO

Detalhes

93 SILVA, PAULO ROBERTO DE JESUS. **POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR** ' 01/06/2012 140 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Detalhes

94 SILVA, ROSANGELA APARECIDA DA. **ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE SÃO PAULO: DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA** ' 01/03/2011 211 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO ESPECIAL (EDUCAÇÃO DO INDIVÍDUO ESPECIAL) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES. BCO/UFSCAR

Detalhes

95 SOARES, ROSANA MARIA CAVALCANTI. **A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR: UMA ANÁLISE DO PERCURSO DE FORMAÇÃO E TRABALHO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA** ' 01/11/2012 245 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC

Detalhes

96 SOUSA, DOLORES CRISTINA. **O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: UM OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS** ' 01/09/2012 125 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

| EM              | CIÊNCIAS   | SOCIAIS |
|-----------------|--|---------|
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 97              | <b>SOUZA, LUCIENE MATOS DE. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSOR (A) E REFLEXIBILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁRIO DE AULA E REFLEXÃO DA AÇÃO.</b> ' 01/06/2011 103 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE Biblioteca Depositária: BICEN  |         |
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 98              | <b>STELMACHUK, ANAI CRISTINA DA LUZ. ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> ' 01/12/2011 108 f. MESTRADO ACADÊMICO em DISTÚRBIOS DO DESENVOLVIMENTO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL GEORGE ALEXANDER                           |         |
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 99              | <b>TEIXEIRA, FRANCISCA DOS SANTOS. NARRATIVAS DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: DESVELANDO MODOS DE SER E DE FAZER-SE PROFESSOR</b> ' 01/05/2011 147 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Biblioteca Depositária: JORNALISTA CARLOS CASTELO BRANCO   |         |
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 100             | <b>TOLEDO, ELIZABETE HUMAI DE. FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE PESQUISA COLABORATIVA VISANDO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b> ' 01/04/2011 189 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UEL                                      |         |
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 101             | <b>TOMASONI, ADRIANA. O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS QUE ATUAM EM PRIMAVERA DO LESTE/MT: O APRENDER A ENSINAR NO CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA.</b> ' 01/04/2012 133 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMT E BIBLIOTECA SETORIAL DO IE /UFMT |         |
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 102             | <b>TRENTIN, VALERIA BECHER. ÀS VEZES PARECE QUE ELES ENTENDEM... : A COMPREENSÃO DOS EDUCADORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR</b> ' 01/12/2011 93 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA PROFESSOR MARTINHO C. DA VEIGA  |         |
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 103             | <b>URZEDA, MARIA OLIVIA MENDONCA DE. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE SOCIAL</b> ' 01/09/2012 117 f. MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA PUC GOIÁS  |         |
| <u>Detalhes</u> |  |         |
| 104             | <b>VIEIRA, ALEXANDRO BRAGA. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AS AÇÕES DA ESCOLA A PARTIR DOS DIÁLOGOS COTIDIANOS</b> ' 01/08/2012 327 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO  |         |

|   |              |                                |
|---|--------------|--------------------------------|
| ESPÍRITO SANTO Biblioteca   | Depositária: | BIBLIOTECA DA UFES             |
| <u>Detalhes</u>   |              |                                |
| 105 VIEIRA, FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA. <b>FORMAÇÃO, SUBJETIVIDADE E CRIATIVIDADE: ELEMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.</b> ' 01/04/2012 239 f. DOUTORADO em EDUCAÇÃO |              |                                |
| Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  |              |                                |
| Biblioteca  | Depositária: | BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE |
| <u>Detalhes</u>   |              |                                |
| 106 ZIA, KATIA PANFIETE. <b>"GOTA D'ÁGUA": IMAGINÁRIO COLETIVO DE EDUCADORAS INCLUSIVAS SOBRE SER PROFESSOR EM TEMPOS DE INCLUSÃO.</b> ' 01/02/2012 89 f. DOUTORADO em PSICOLOGIA       |              |                                |
| Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS   |              |                                |
| Biblioteca  | Depositária: | PUC-CAMPINAS                   |
| <u>Detalhes</u>   |              |                                |

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**





**ESCOLA DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – 2016**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Prezada Professora**

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa intitulada **“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NARRATIVAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS”**, que tem como objetivo investigar como os percursos formativos e as experiências docentes em educação especial auxiliam na construção do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva inclusiva, a partir de narrativas de professores (as) do município de Montenegro/RS.

Este estudo acadêmico é proposto por Glacê Corrêa Machado, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes, a ser desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades da PUCRS.

A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à pesquisadora e a sua instituição.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar uma narrativa escrita sobre o seu percurso formativo e sua experiência docente em educação especial e responder a uma entrevista semiestruturada realizada e devidamente registrada pela pesquisadora.

Os riscos relacionados à sua participação serão minimizados pelo seguinte procedimento: após a realização da entrevista a mesma será devolvida para sua análise e você poderá propor redefinição ou exclusão de alguma questão que você considere necessário. Os benefícios gerados estão relacionados às possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem no campo da formação de professores.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá o seu nome real. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua auto-estima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como um retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Você receberá cópia deste Termo onde consta o telefone e endereço eletrônico dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, localizada na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 15, Sala 330, Secretaria do Pós – Graduação em Educação da Escola de Humanidades/ PUCRS, CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS ou com o Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS pelo telefone (51) 33203345 ou e-mail: cep@puers.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h e 30min às 17h, bem como com a pesquisadora responsável, pelo telefone (51) 91227677.

Assim, assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e a outra com a pesquisadora.
- Esta pesquisa é de natureza qualitativa e consistirá em realizar uma narrativa escrita sobre o meu percurso formativo e minha experiência docente em educação especial e responder a uma entrevista semiestruturada realizada pela pesquisadora, não sendo obrigado a responder todas as questões.
- Estou ciente de que os dados da pesquisa poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação.
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.

- Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.
- Minha participação nesta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie para mim. Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e fui devidamente esclarecida de todos os aspectos constantes do Termo.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Pesquisadores:

Participante da Pesquisa:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pesquisadora: Gláe Corrêa Machado  
Telefone: 51 9122 7677  
(e-mail: [glaemachado@hotmail.com](mailto:glaemachado@hotmail.com))

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Maria Barboza Fernandes  
Telefone: 51 9314 1304  
(e-mail: [cleoni.fernandes@pucrs.br](mailto:cleoni.fernandes@pucrs.br))

## **APÊNDICE C – CRONOGRAMA**



**ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – 2016**

**CRONOGRAMA**

| ATIVIDADE   | PERÍODO | 2016 |     |     |     |     |
|---|---------|------|-----|-----|-----|-----|
|   |         | AGO  | SET | OUT | NOV | DEZ |
| Contato com as professoras selecionadas e formalização do convite para participação na pesquisa |         | X    |     |     |     |     |
| Apresentação da proposta da pesquisa às professoras participantes                               |         | X    |     |     |     |     |
| Realização das narrativas   |         |      | X   |     |     |     |
| Análise do conteúdo das narrativas  |         |      | X   |     |     |     |
| Realização das entrevistas  |         |      |     | X   |     |     |
| Análise do conteúdo das entrevistas   |         |      |     | X   |     |     |
| Processo de produção da Tese  |         |      |     | X   | X   | X   |
| Defesa da Tese  |         |      |     |     |     | X   |

Comitê de Ética em Pesquisa/ PUCRS – (51) 33203345 – cep@puers.br

## **APÊNDICE D – NARRATIVAS ESCRITAS**



**ESCOLA DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO – 2016**

**Narrativas escritas: algumas provocações...**

**PRIMEIRAS PALAVRAS NO TEMPO**

“Eu quero o delírio. Eu sou assim. Não pretendo a integração, mas a abertura e a busca. Encontrar pode ser impossível ou desinteressante. Quero o pressentimento. Quero comprimir a tecla do computador e explorar o ponto e arquear o contorno, varando os limites que a vida há de preencher e o sonho tornará possível. [...]

Posso lhes dizer que somos muitos. Devo lhes confiar que em cada um de nós outros esperam apenas o momento de saltar fora, tirar a máscara e revelar o que talvez nos amedronte, e diremos: - Mas isso, isso aí, também sou eu?

Preciso admitir que a ambivalência é a nossa salvação, para não morrermos na poeira da mesmice. Também admito que seria mais fácil ser sempre o mesmo, seria mais doce levantar cada manhã sem conflitos e morrer enfim sem ter jamais duvidado. Mas não é tão simples. Desculpem, mas não somos isso.

Posso falar por mim ao menos, esta que escreve de um jeito e vive de outro, pensa de um modo mas faz diferente, tendo a marca da incoerência na testa e no coração a utopia de uma verdade. Escuto meu interior, onde personagens e narrativas aguardam que eu lhes sobre verossimilhança ou lhes confira realidade. Não falo de literatura apenas, mas da consciência que procura motivo e significado.

Estou bem acompanhada; são meus irmãos, gente da minha raça, todos que entendem que inventar ou constatar não faz a menor diferença. Somos doidos, os palhaços, os atores de nossa própria vida: escrevemos com sangue – nas paredes, nas páginas e nas telas de computador – que tudo só existe à medida que o tiramos de nossas tripas e parimos do nosso sonho. [...]

E escrevo sobre sermos a um tempo responsáveis e inocentes em relação ao que acontece e ao legado que deixamos. A ambivalência que atormenta, por outro lado, levanta a poeira da resignação e faz aparecer o nosso rosto. E nos salva. [...]

Talvez alguns estranhem essa mistura, mas eu digo que também somos isso: o concreto, e o apenas possível. O cotidiano, e o secreto atrás da porta. E que a fusão dessas duas águas o grande rio que somos nós, aqui dentro. [...]

Nestas páginas sopra o fluir do tempo que aparentemente tudo leva e tudo devolve, como as marés, e que só existe enquanto lhe damos crédito. Falo do tempo que é sonho, o tempo que precisa ser domesticado como um bichinho de estimação para não nos devorar. [...]

Tudo isso é real, é meu, pois às vezes crio em cima do que já existia, outra desmancho o que nunca se fez. [...]

Lya Luft (2000, p. 13-18)  
 Primeiro Capítulo do Livro  
 Histórias do Tempo

Encaminho algumas provocações que têm por objetivo adentrar na história de cada uma, a partir de lembranças, fatos, caminhos percorridos, que nos trouxeram até aqui, e nos (trans) formaram no que somos hoje. Olhar para essa história como quem constatou ou inventou, como diz a autora, pois sendo essa nossa história, muito nos interessa contar sobre o que nos significou.

De acordo com Cunha (1997): “O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço”. Sendo assim, convido a todos que acreditam ter a marca da incoerência na testa e no coração a utopia de uma verdade, para narrar um pouco de sua história, seja ela simples, complexa, controversa, mas definitivamente única e ímpar.

1. Minha história familiar e pessoal pode ser contada assim...
2. Minha escolha pela educação foi motivada por...
3. Realizei minha formação inicial em... Na minha formação inicial o mais significativo foi...
4. Dos conhecimentos, habilidades e competências construídos na minha formação continuada considero importantes... Como construí esses conhecimentos, habilidades e competências?
5. Dos conhecimentos, habilidades e competências construídos na experiência profissional considero importantes... Como construí esses conhecimentos, habilidades e competências?
6. Entendo por Educação Especial... Meus primeiros contatos com a Educação Especial foram...
7. Entendo por Educação Inclusiva... Meus primeiros contatos com a Educação Inclusiva foram...
8. Considero minhas experiências com a Educação Especial/Inclusiva...
9. Percebo minha formação e experiência para trabalhar com a Educação Especial/Inclusiva como...
10. Entendo por desenvolvimento profissional... Considero o meu desenvolvimento profissional hoje... Em relação ao meu desenvolvimento profissional sonho ainda em...
11. A Educação Especial/Inclusiva com a qual sonho seria assim...
12. O desenvolvimento profissional dos professores para trabalhar com a Educação Especial/Inclusiva no qual acredito seria assim...

Pesquisadora: Gláé Corrêa Machado  
(e-mail: [glaemachado@hotmail.com](mailto:glaemachado@hotmail.com))

Pesquisadora Responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes  
(e-mail: [cleoni.fernandes@pucrs.br](mailto:cleoni.fernandes@pucrs.br))



## **APÊNDICE E – ENTREVISTAS**



**ESCOLA DE HUMANIDADES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOCTORADO EM EDUCAÇÃO – 2016**

**PROJETO DE TESE**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NARRATIVAS DE  
(TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS  
INCLUSIVAS**

**Entrevista**

1. Como te percebes, professora atuante na “educação regular” ou professora atuante na “educação especial”?
2. Como está sendo tua percepção a respeito dos colegas professores sobre tua atuação, te percebem como professora atuante na “educação regular” ou professora atuante na “educação especial”?
3. Como está sendo tua percepção a respeito dos alunos e seus familiares sobre tua atuação, te percebem como professora atuante na “educação regular” ou professora atuante na “educação especial”?

Pesquisadora: Gláé Corrêa Machado  
(e-mail: [glaemachado@hotmail.com](mailto:glaemachado@hotmail.com))

Pesquisadora Responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes  
(e-mail: [cleoni.fernandes@pucrs.br](mailto:cleoni.fernandes@pucrs.br))

**APÊNDICE F – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO  
CIENTÍFICA**



**ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – 2016**

À  
Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Ao saudá-los, encaminhamos para apreciação o Projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação intitulado **“DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NARRATIVAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS”**, proposto por Gláé Corrêa Machado, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Informamos que este estudo que tem como objetivo investigar como os percursos formativos e as experiências docentes em educação especial auxiliam na construção do desenvolvimento profissional dos professores numa perspectiva inclusiva, a partir de narrativas de professores (as) do município de Montenegro/RS.

No aguardo do parecer do referido Projeto, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Pesquisadores:

Participante da Pesquisa:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pesquisadora: Gláé Corrêa Machado  
(e-mail: [glaemachado@hotmail.com](mailto:glaemachado@hotmail.com))

Pesquisadora Responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes  
(e-mail: [cleoni.fernandes@pucrs.br](mailto:cleoni.fernandes@pucrs.br))

Comitê de Ética em Pesquisa/ PUCRS – (51) 33203345 – [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)

## **ANEXOS**

## **ANEXO A – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTENEGRO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**MONTENEGRO, MARÇO DE 2007**

**Prefeitura Municipal de Montenegro**  
**Secretaria Municipal de Educação e Cultura**  
**Departamento de Educação**

**Programa de Educação Inclusiva**

**2007-2015**

**Justificativa:**

Quando falamos de uma escola para todos, temos que falar de uma sociedade para todos, uma sociedade consciente da diversidade da raça humana, estruturada para atender as necessidades de cada cidadão dentro de sua cultura e sociedade. Como é através da escola que vemos e construímos estes valores e conceitos, será com a Educação Inclusiva que começaremos a mudar certos conceitos ou preconceitos para tornarmos cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante. Atualmente está sendo muito discutido pelos profissionais da educação e pelos pais, o processo de inclusão escolar. Mas o que significa integração e inclusão escolar? A palavra integração quer dar a idéia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa.

Enquanto inclusão exige transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficit e necessidades, cabe a escola se adaptar as necessidades dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola. Apesar da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien/Tailândia 1990) e da Conferência Mundial sobre Educação Especial (Salamanca/Espanha 1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 e da Constituição Federal assegurarem uma escola para todos, o processo de inclusão é lento, e se depara com obstáculos, que estão nas famílias, nas escolas (regular e especial), na sociedade, por isso a urgência de iniciativas como o Programa de Educação Inclusiva.

**Objetivo Geral:**

- Garantir um atendimento educacional adequado e de qualidade para os alunos da rede municipal.

**Objetivos Específicos:**

- Promover uma atitude positiva com relação à inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da comunidade escolar, particularmente com relação aos professores, pais e familiares;
- Desenvolver pesquisa e acompanhamento sistemático sobre os números e dados relativos as pessoas com necessidades educativas especiais no município.
- Garantir o ingresso, a aceitação e o atendimento adequado à criança com deficiência nas Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do município;
- Favorecer o ingresso, a permanência e a aceitação do alunado com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino a partir da prática da Educação Inclusiva, no máximo das possibilidades;
- Sensibilizar os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para a questão da Educação Inclusiva;
- Buscar recursos e parcerias (Instituições Públicas e Privadas) para capacitação de Equipes Diretivas, Apoio Pedagógico, Professores e funcionários;



- Capacitar os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para a gradativa implementação da Educação Inclusiva no município;
- Disponibilizar equipamentos e materiais didático-pedagógicos específicos que se mostrem necessários para a prática da Educação Inclusiva;
- Adequar as escolas existentes e planejar as novas escolas quanto à acessibilidade para a prática da Educação Inclusiva;
- Solicitar junto aos órgãos competentes a abertura de concurso para Professores de Educação Especial, com o objetivo de assessorar as escolas da rede na prática da Educação Inclusiva.

### **Dados sobre a Educação em Montenegro:**

**\* Fonte Censo Escolar 2006**

#### **Escolas Municipais**

- EMEI 05 unidades
- EMEF 20 unidades
- Total 25 unidades de Ensino

#### **Professores da Rede Municipal**

- EMEI 68
- EMEF 333
- Total 401

#### **Alunos da Rede Municipal**

- EMEI 952
- EMEF 2.989
- Total 3.941

### **Diagnóstico da Inclusão Escolar: Pesquisa sobre alunos com hipótese de deficiência**

**\* Informações obtidas através de pesquisa junto às escolas da rede em dezembro/2006**

#### **Rede Municipal**

- 11 alunos com **hipótese** de deficiência nas EMEI
- 72 alunos com **hipótese** de deficiência nas EMEF
- 17 escolas com alunos com **hipótese** de deficiência

#### **Principais hipóteses de deficiência:**

**\* Informações obtidas através de pesquisa junto às escolas da rede em dezembro/2006**

#### **Rede Municipal (em ordem de incidência)**

- Deficiência Mental
- Deficiência Visual
- Deficiência Física
- Dificuldades na Fala
- Deficiências Múltiplas
- Deficiência Auditiva
- Dificuldades de Aprendizagem
- Síndromes
- Autismo

### **Ações Propostas:**

- Reuniões, encontros, palestras e oficinas que despertem a sensibilidade e disponibilidade da comunidade escolar para trabalhar com a inclusão escolar de pessoas com deficiências;
- Necessidade de ampliação dos conceitos de integração / inclusão / exclusão, diversidade, deficiência;
- Atualizar pesquisa sobre os números e dados relativos as pessoas com necessidades educativas especiais no município;
- Acompanhar as pessoas com necessidades educativas especiais na rede escolar do município;
- Capacitação através de cursos para Equipe Diretiva, Apoio Pedagógico, Professores, Funcionários de escolas e da SMEC, alunos, pais, familiares, comunidade escolar e parceiros;
- Reuniões sistemáticas de planejamento, monitoramento, formação e avaliação do programa;
- Mostra e debates de filmes e documentários relativos à prática da Educação Inclusiva;
- Realização de concurso público para Professores de Educação Especial;
- Necessidade de criação de canais de comunicação, informação e socialização do conhecimento produzido;
- Necessidade de articulações que promovam a intersetorialidade entre as Secretarias Municipais, com o objetivo de formular e implementar políticas públicas e ações de inclusão social, a fim de garantir à população com deficiência o acesso à educação, saúde, assistência social, trabalho, transporte, cultura, lazer, assegurando a acessibilidade do município;
- Necessidade de articulação entre o Poder Público, Organizações, Conselhos, Universidades, Associações, Sociedade Civil e Empresas para a elaboração e implementação de políticas públicas e ações que garantam os direitos das pessoas com deficiência, com base na legislação e demandas.

### **Temáticas para Formação dos Profissionais da Educação:**

Fundamentos da Educação Inclusiva  
 Teorias do Desenvolvimento e da Aprendizagem  
 Aspectos da Inclusão na Escola e na Família  
 Formação Profissional e Educação Inclusiva  
 Políticas governamentais e não governamentais na Educação Inclusiva  
 Deficiência Visual  
 Introdução à leitura e escrita Braille  
 Deficiência Auditiva  
 Introdução a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais  
 Deficiência Mental  
 Deficiência Física  
 Síndromes  
 Dislexia e TDAH (déficit de atenção e hiperatividade)

### **Profissionais Necessários para Implantação e Implementação do Programa de Educação Inclusiva:**

- Profissionais da Educação

- Pedagogos
- Psicólogos
- Fonoaudiólogos
- Assistentes Sociais
- Psicopedagogos
- Terapeutas Ocupacionais
- Pediatras
- Neurologistas
- Fisioterapeutas
- Oftalmologistas
- Otorrinolaringologistas
- Intérpretes e Instrutores de LIBRAS e BRAILE

### **Formas de Parceria:**

- Voluntariado de Profissionais Especializados ou com experiência na prática da Educação Inclusiva;
- Prestação de Serviços Especializados ou Assessorias por parte de Empresas, Instituições, Organizações, Conselhos e Associações da região junto ao programa;
- Patrocínio de profissionais para palestras, oficinas, encontros e cursos para capacitação dos envolvidos no programa;
- Convênio com Universidades, Faculdades e Instituições de Ensino da região para Estágios Especializados junto ao programa.

### **Avaliação do Programa de Educação Inclusiva:**

Avaliação compreensiva, que tem por característica o acompanhamento do processo, na busca atenta de identificação de indicadores que sinalizem necessidade de re-direcionamentos estratégicos, de ajustes nas metodologias e práticas.

Para tanto, os professores produzirão pareceres da relação escola-professor-aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, em conjunto com a SMEC. Como também, os professores, os parceiros e a SMEC farão avaliações sistemáticas sobre o andamento do programa, a fim de contextualizar planejamento, monitoramento, formação e a própria avaliação.

### **Prazo de Implantação do Programa de Educação Inclusiva:**

O programa tem como meta seu pleno funcionamento até o final de 2015, para tanto conta com a efetiva participação de todos os seus possíveis parceiros. Pois a sensibilização da sociedade como um todo e do sistema educacional em particular, é primordial para a reflexão e compreensão sócio-crítica da questão da exclusão da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

O ajuste do sistema educacional é essencial para a efetivação prática da idéia da inclusão. A capacitação dos profissionais da educação para enfrentar o contexto do ensinar na e para a diversidade é outra necessidade fundamental, já que deles depende diretamente a garantia de oferecimento de respostas pedagógicas adequadas para as peculiaridades do processo de aprender dos diferentes alunos.

## **ANEXO B – SERVIÇO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO**



**PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTENEGRO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**SERVIÇO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO**

**MONTENEGRO, MARÇO DE 2011**

## SERVIÇO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO

### **Justificativa:**

A Rede Municipal de Montenegro é composta por 25 escolas, conta com 6.000 alunos e com 500 educadores, que atendem desde a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, até a Educação de Jovens e Adultos, desse total de alunos atendidos, aproximadamente 15% possuem alguma deficiência ou dificuldades graves na aprendizagem<sup>1</sup>, e necessitam algum tipo de acompanhamento, seja ele individualizado ou através de um assessoramento ao seu professor e sua escola. Alguns alunos aguardam por atendimento, e outros ainda nem passaram pelo processo de avaliação. Enquanto isso nossas escolas seguem sem saber como auxiliar esses alunos no processo de aprendizagem, ocasionando reprovações e até evasões. A Psicopedagogia é uma área interdisciplinar fundamentada em conteúdos psicológicos e pedagógicos, bem como em contribuições da fonoaudiologia, lingüística, neurologia, dentre outros campos específicos de conhecimento (Bossa, 2000). Sua ação visa melhor compreensão do processo de aprendizagem humana e suas repercussões no desenvolvimento do indivíduo, identificando sua apropriação do conhecimento, evolução e fatores interferentes, propiciando o reconhecimento, tratamento e prevenção das alterações da aprendizagem que deles decorrem. Segundo Bossa (2000), o termo aprendizagem, com o qual trabalha a Psicopedagogia, "remete a uma visão de homem como sujeito ativo num processo de interação com o meio físico e social" (p.75), em cujo processo interfere seu equipamento biológico, condições afetivo-emocionais e intelectuais.

### **Objetivos Gerais:**

A intervenção psicopedagógica pode ser terapêutica, preventiva e de inclusão escolar. Terapeuticamente a psicopedagogia deve identificar, analisar, planejar, intervir através das etapas de diagnóstico. A aprendizagem não só objetiva a criança ou adolescente, mas os profissionais na integração e reintegração do educando no seu desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. O objetivo do psicopedagogo é o de conduzir a criança ou adolescente, e a Instituição a reinserir e reciclar. Seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervém ou prejudicam uma boa aprendizagem do aluno, do educador e da instituição. Para a prática diagnóstica da(s) dificuldade(s) apresentada(s) pelos aprendentes,

---

<sup>1</sup> As dificuldades ou problemas de aprendizagem caracterizam-se como déficits manifestados sob a forma de discrepância entre o nível de realização esperado e o atingido, nos processos: da linguagem falada, da leitura e da escrita, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética.

são considerados os seguintes aspectos: a) orgânicos e motores: dizem respeito à estrutura fisiológica e cinestésica do sujeito que aprende; b) cognitivos e intelectuais: dizem respeito ao desenvolvimento, a estrutura e ao funcionamento da cognição, bem como ao potencial intelectual; c) emocionais: ligados a afetividade e emotividade; d) sociais: relacionados ao meio em que o aluno se encontra; e) pedagógicos: estão incluídas questões didáticas, ligadas a metodologia de ensino e de avaliação, nível e quantidade de informações, número de alunos em sala e outros elementos que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem. Cabe destacar que cada área avaliada, necessita de recursos, provas e testes específicos.

### **Objetivos Específicos:**

- Avaliar e diagnosticar as condições da aprendizagem, identificando as áreas de competência e de insucesso do aluno;
- Realizar devolutivas<sup>2</sup> para os pais ou responsáveis, para a escola e para o aluno;
- Atender o aluno, estabelecendo um processo corretor<sup>3</sup> psicopedagógico com o objetivo de superar as dificuldades encontradas na avaliação;
- Orientar os pais quanto a suas atitudes para com seus filhos, bem como professores para com seus alunos;
- Pesquisar e conhecer a etiologia ou a patologia do aluno, com profundidade;
- Realizar os encaminhamentos necessários para sanar a problemática evidenciada;
- Oferecer cursos para capacitação docente e de Psicopedagogia Preventiva.

### **Metodologia:**

O trabalho psicopedagógico, através do diagnóstico clínico, irá identificar as causas dos problemas de aprendizagem. Para isto, ele usará instrumentos tais como, entrevistas, anamneses, provas projetivas (desenhos) e provas operatórias (Piaget). Na clínica, o psicopedagogo fará uma entrevista inicial com os pais ou responsáveis para conversar sobre horários, quantidades de sessões. O histórico do sujeito, desde seu nascimento, será relatado ao final das sessões numa entrevista chamada anamnese, com os pais ou responsáveis. De acordo com BOSSA (2000), em geral, no diagnóstico clínico, ademais de entrevistas e anamnese, utilizam-se provas psicomotoras, provas de linguagem, provas de nível mental, provas pedagógicas, provas de percepção, provas projetivas e outras, conforme o referencial

---

<sup>2</sup> A devolutiva é a transmissão do resultado encontrado no processo de avaliação psicopedagógica.

<sup>3</sup> Segundo Visca (1987), o processo corretor é o conjunto de operações clínicas através do qual se facilitam o aparecimento e a estabilização de condutas.

teórico adotado pelo profissional. O psicopedagogo deve ser um profissional que tem conhecimentos multidisciplinares, pois em um processo de avaliação diagnóstica, é necessário estabelecer e interpretar dados em várias áreas. O conhecimento dessas áreas fará com que o profissional compreenda o quadro diagnóstico do aprendente e favorecerá a escolha da metodologia mais adequada, ou seja, o processo corretor, com vista à superação das inadequações do aprendente.

**Recursos Humanos: (profissionais destinarão parte de sua carga horária para o projeto)**

Orientadora Educacional Gláé Machado – Especialista em Psicopedagogia (08 horas)

Supervisora Escolar Cláudia Mombach - Especialista em Psicopedagogia (08 horas)

Orientadora Educacional Sirlei Tavares Pimentel – Especialista em Psicopedagogia (08 horas)

**Recursos Materiais:**

Sala (nº 05 Ed San Marino), 02 mesas grandes, 06 cadeiras, computador, impressora, mesa p/computador, armário, quadro, livros, jogos, brinquedos, folhas, lápis de cor, giz de cera, tintas, pincéis, lápis, borrachas, etc.

**Cronograma:**

Atendimento para um número determinado de estudantes (24), conforme disponibilidade dos profissionais envolvidos, priorizando alunos de séries iniciais do Ensino Fundamental de 09 anos com indicação de avaliação e atendimento prescrito por profissional especializado (neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra ou similares). Os atendimentos são individuais e semanais, com duração de 50 minutos cada. Este serviço deverá iniciar seu funcionamento em Maio de 2011.

**Avaliação:**

Realizaremos avaliações ao final de cada período de atendimento, através das professoras dos alunos os quais desenvolveremos o projeto, dos pais destas crianças os quais manteremos contato durante o período de atendimento e também através da auto-avaliação. Consideraremos satisfatório se obtivermos 75% de aproveitamento do total de crianças convocadas, entre o comparecimento, o desenvolvimento, a evolução e a aprovação.



**ANEXO C – CARTA DE APROVAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA SIPESQ**



# SIPESQ

Sistema de Pesquisas da PUCRS

---

Código SIPESQ: 7600

Porto Alegre, 30 de setembro de 2016.

Prezado(a) Pesquisador(a),

A Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES da PUCRS apreciou e aprovou o Projeto de Pesquisa "DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NARRATIVAS DE (TRANS) FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS".

Atenciosamente,

Comissão Científica da ESCOLA DE HUMANIDADES

---